



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

**El juego como recurso  
didáctico en Lengua  
Castellana y Literatura.  
Propuesta de intervención  
para tercero de la  
Educación Secundaria  
Obligatoria**

**Presentado por:** Àngela Chumillas Botam  
**Tipo de trabajo:** Propuesta de intervención  
**Directora:** María Àngel Somalo Fernández

**Ciudad:** Lérida  
**Fecha:** 21 de mayo de 2018

*Cuéntame y olvidaré;  
muéstrame y quizás recuerde;  
involúcrame y entenderé.*

---

Confucio, citado en Andreu, M<sup>a</sup> A., García, M. y Mollar, M., 2005, p.34

## Resumen

---

El objetivo del trabajo es diseñar una propuesta de intervención para todo un curso académico en la que se desarrolle un corpus de juegos que contribuyan a la adquisición de los contenidos curriculares con los que los estudiantes de tercero de la ESO presentan mayores dificultades. Para conocer el grado de complejidad de los mismos, se ha optado por suministrar a los alumnos una encuesta, cuyos resultados marcan las directrices de la propuesta de mejora. Por y para ello, este Trabajo de Final de Máster consta de dos partes: por un lado, el marco teórico reflexiona sobre la adquisición del lenguaje como expresión del pensamiento y creador de cultura; sobre el juego en el desarrollo integral de la persona a partir de diferentes perspectivas históricas, y sobre la importancia que lengua y juego guardan con la didáctica de la Lengua. Por otro lado, se ha ideado la propuesta de intervención, a partir de un cronograma anual dividido en tres trimestres, en la que se busca la aplicación del juego con los contenidos que han determinado los mismos alumnos. Con ello se quiere lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo, participativo, comunicativo, cooperativo y más motivador.

**Palabras clave:** lengua castellana, tercero de la ESO, juego didáctico, enfoque comunicativo, motivación.

## Abstract

---

The purpose of this piece of work is to design an intervention proposal for an entire academic year to develop a corpus of games that contribute to acquiring the curricular contents that students in their third year of secondary school have greatest difficulty with. To get to know their degree of complexity, it was decided to give the students a questionnaire, the results of which set the guidelines of the proposal for improvement. Therefore, this Master's Dissertation consists of two parts: on the one hand the theoretical context reflects on the acquisition and development of language as an expression of thought and creator of culture; on play in the integral development of people based on different historic perspectives, and on the importance that language and play have with respect to the didactics of language. On the other hand, the intervention proposal was designed, based on an annual timetable divided into three terms, seeking the application of the play with the contents determined by the students themselves. The aim of all this is to achieve a more active, participatory, communicative, cooperative and, in short, more motivating teaching-learning process.

**Keywords:** Spanish language, third year of secondary school, didactic play, communicative approach, motivation.

# Índice

---

<b>1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO .....</b>	<b>6</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>7</b>
2.1. OBJETIVOS .....	8
2.1.1. <i>Objetivo general</i> .....	8
2.1.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	8
2.2. BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS .....	8
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
3.1. LEGISLACIÓN.....	10
3.2. EL LENGUAJE COMO EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO Y CREADOR DE CULTURA: UNA BREVE REFLEXIÓN .....	11
3.3. EL JUEGO: CONCEPTO, TEORÍAS Y CLASIFICACIÓN.....	12
3.4. LENGUA, LITERATURA Y JUEGO: HACIA UN ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL AULA	17
<b>4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA PROPUESTA</b>	<b>23</b>
<b>5. OBJETIVOS .....</b>	<b>28</b>
<b>6. METODOLOGÍA .....</b>	<b>30</b>
6.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	31
6.2. DESTINATARIOS .....	55
6.3. FORMAS DE EVALUACIÓN PREVISTAS.....	55
6.3.1. <i>Del proceso</i> .....	55
6.3.2. <i>De los resultados</i> .....	56
6.4. RESULTADOS PREVISTOS .....	57
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>59</b>
<b>8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....</b>	<b>60</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
ANEXO I: MATERIAL PARA LAS ACTIVIDADES .....	68
ANEXO II: MATERIAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Y LOS RESULTADOS...	73

## Índice de tablas, figuras e imágenes

---

TABLA 1. LA RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE INFLUYEN EN EL ACTO COMUNICATIVO .	18
TABLA 2. UBICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA PROPUESTA EN EL MARCO LEGAL .....	31
TABLA 3. CRONOGRAMA ANUAL DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	32
TABLA 4. RÚBRICA TRIMESTRAL PARA CADA ALUMNO .....	56
TABLA 5. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA NARRACIÓN.....	68
TABLA 6. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL BIBLIOTRÁILER .....	70
TABLA 7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO I .....	73
TABLA 8. EVALUACIÓN DEL PROYECTO II .....	74
TABLA 9. EVALUACIÓN DEL PROYECTO III .....	75
TABLA 10. EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS I .....	76
TABLA 11. EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS II.....	77
FIGURA 1. LA BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO. ....	24
FIGURA 2. LAS FALTAS DE ORTOGRAFÍA.....	24
FIGURA 3. EL PLACER POR LA LECTURA. ....	25
FIGURA 4. LA TIPOLOGÍA TEXTUAL.....	26
FIGURA 5. LA LITERATURA DE LA EDAD MEDIA Y DEL SIGLO DE ORO.....	26
IMAGEN 1. MUESTRA DE ILUSTRACIONES DE <i>DIXIT</i> .....	68
IMAGEN 2. LA CLASIFICACIÓN DE LAS PALABRAS SEGÚN LA SÍLABA TÓNICA .....	72

## 1. Justificación del trabajo

---

El lenguaje es la expresión del pensamiento, es su voz, es aquello que lo determina, aquello que nos permite reflexionar para superar las dificultades que encontramos en la vida. Como recuerdan López y Encabo (1999, p.95): “El desarrollo de la persona está estrechamente unido a la progresión de su lenguaje, cuanto más trabajado esté el lenguaje, mayor compleja será su visión del mundo.”

Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos que la lengua es el soporte de todas las materias del currículo escolar (Guerrero y López, 1993). Por ello, como docentes de Lengua Castellana y Literatura, debemos lograr que nuestros alumnos adquieran no solo los contenidos curriculares de cada nivel sino también las destrezas propias del acto comunicativo. De esta manera, contribuimos a consolidar las habilidades propias de la materia y ayudamos, indirectamente, a nuestros alumnos a comprender todas las materias que forman parte de su educación y, por qué no, de la vida.

Por esta razón, los docentes tenemos la misión de hacer nacer la motivación intrínseca de nuestros estudiantes para que la creatividad, la curiosidad y el interés afloren en ellos y así mejoren su proceso de aprendizaje. Para ello, desde el presente trabajo, se pretende indagar sobre el papel que desempeña el juego en el aula y sobre sus posibles efectos beneficiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Concretamente, se quiere contribuir a mejorar los problemas de asimilación y comprensión de contenidos curriculares propios de Lengua Castellana y Literatura que pueden resultar complejos para los alumnos de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

Con la voluntad de llevar a cabo unas prácticas docentes más dinámicas en las que los alumnos adopten una actitud activa en su proceso de aprendizaje y en las que el rol del profesor sea el de facilitador de conocimientos a través de los recursos disponibles, la innovación se realizará a través de la recogida, la adaptación y la creación de juegos con fines lingüísticos con los que los alumnos de tercero de la ESO presentan mayores problemáticas. Todo ello con un enfoque comunicativo que mantenga el aprendizaje significativo en el centro de la metodología utilizada, porque es importante que no olvidemos que el proceso de reflexión, de pensamiento, se expresa a través del lenguaje, por lo que su cuidado y su desarrollo favorecerán a su vez el desarrollo global de la persona (Guerrero y López, 1993).

## 2. Planteamiento del problema

---

Actualmente la pedagogía tradicional ha sido y está siendo generalmente desplazada por enfoques más comunicativos, con alumnos cada vez menos pasivos que toman un protagonismo mayor en el aula. No es extraño, pues, que los docentes busquen recursos variados para que el conocimiento de la materia se consolide mejor. Son muchos los profesores que apostan por nuevas estrategias pedagógicas, como el juego; el juego como herramienta, como medio, como recurso, y no como fin. En este sentido, tal y como recomiendan Musset y Thibert (2009), siempre debe haber un antes y un después del juego que facilite el análisis reflexivo y las competencias meta. Es decir, un recordatorio de que no se juega por placer, sino con objetivos didácticos.

Sin embargo, no pertenece a nuestra época otorgarse la medalla del uso del juego con fines pedagógicos. Como recuerda Barthélémy-Ruiz (2006), la leyenda cuenta que hará unos 3.000 años el ajedrez ya fue pensado por el consejero de un maharajá, para que su hijo se formase en la estrategia del gobierno de un Estado. Del mismo modo, Brougère (2012) cuenta cómo Erasmo, quien defendía la astucia de engañar a los chicos con ejercicios con aspecto lúdico, utilizaba el potencial del juego para cautivar a los alumnos en el aprendizaje del latín. Como dice Brougère (2012), hoy no hablaríamos tanto de astucia o engaño, sino de motivación.

Ahora bien, no olvidemos que hay discursos en los que se defiende que el juego es una total pérdida de tiempo, que es un acto sin valor que llevan a cabo las personas cuando no tienen nada más importante que hacer (Torres, 2000, citado en López, 2008). Entonces, ¿es el juego una actividad sin substancia? ¿Es o no efectivo mezclar placer con trabajo? ¿Hay teorías que respaldan el juego para el aprendizaje? ¿Es posible comprender y/o consolidar los contenidos sin tener tanta percepción de complejidad y de dificultad? ¿Se puede incorporar el juego como recurso en el aula de Lengua?

A partir de las líneas siguientes, se quiere indagar en el funcionamiento del juego como estrategia para fines pedagógicos, concretamente con los contenidos más difíciles para los alumnos de tercero de la ESO de Lengua Castellana y Literatura. Para conocer cuáles son los que presentan mayor complejidad, mediante una encuesta, se les ha preguntado directamente a los estudiantes, por lo que los contenidos de la propuesta estarán determinados por los alumnos según los resultados de la misma.

## 2.1. Objetivos

### 2.1.1. Objetivo general

- » Diseñar una propuesta de intervención en la que se desarrolle un corpus de juegos que ayuden a la adquisición de los contenidos curriculares con los que los alumnos de tercero de la ESO presentan mayores dificultades a lo largo del curso académico.

### 2.1.2. Objetivos específicos

- » Comprender la importancia del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje como expresión del pensamiento y creador de cultura.
- » Revisar la bibliografía que determina cuáles son las teorías que respaldan el uso del juego para fines didácticos.
- » Analizar el proceso de desarrollo lingüístico de la L1 en relación a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
- » Comprobar cuáles son los contenidos curriculares de tercero de la ESO que pueden presentar mayor complejidad en los alumnos.
- » Escoger aquellas actividades lúdicas que contribuyan en la solución de los problemas de asimilación y comprensión de los contenidos establecidos.

## 2.2. Breve descripción de los apartados

Este trabajo está basado en dos partes: en primer lugar, el marco teórico, y en segundo lugar, la propuesta de intervención.

La primera parte se ha dividido en cuatro subepígrafos: el primero de ellos pretende ubicar el presente trabajo en el marco legal actual; el segundo reflexiona sobre la relación que hay entre la adquisición y el desarrollo de la lengua con el progreso del pensamiento y su función en la literatura; el tercero repasa el concepto de juego según las teorías clásicas y actuales más significativas de los siglos XIX, XX y XXI; y,

finalmente, el cuarto y último gira en torno al significado de enseñar lengua y literatura, y a la relación que guardan lengua, literatura y juego.

Posteriormente, en la segunda parte del presente trabajo, se encuentra la propuesta de intervención, que está precedida por el Análisis de la situación educativa y mejora propuesta. En él, se pretende contextualizar y describir el centro en donde se va a llevar a cabo la propuesta, así como a sus alumnos, que son los que han determinado, mediante una encuesta, los contenidos de los que se partirán en la propuesta de mejora. A continuación, se encuentran los objetivos didácticos más generales que se quieren alcanzar al acabar el curso académico, juntamente con las competencias clave transversales. Un epígrafe después, se va a poder comprender, mediante unas directrices claras, la metodología que se utilizará en la propuesta de intervención; propuesta que aparece detallada a partir de un cronograma anual, dividido en trimestres y, a su vez, en semanas. Concretándose un poco más adelante, se podrán consultar las sesiones en las cuales tendrán lugar las actividades lúdicas, que gozan de una descripción detallada y organizada.

Para terminar, todo ello —la misma propuesta y los contenidos que se pretenden adquirir— se verá evaluado en dos apartados: una evaluación del proceso de elaboración y otra de los alumnos. Gracias a la investigación y creación realizada en este Trabajo de Final de Máster (en adelante TFM), se elaborarán unas conclusiones en las cuales se reflexionará en torno al logro del propósito del trabajo.

### 3. Marco teórico

---

El presente apartado se centra en el fundamento teórico para elaborar la propuesta de intervención. Por ello, en el primer subepígrafe se describe el marco legal en el cual tendrá cabida la presente propuesta; en el segundo, a modo de introducción, se reflexiona someramente sobre la importancia de la adquisición de la lengua en la evolución del pensamiento de la persona y su función en la creación de una cultura propia; en el tercero, se repasa el concepto de juego según las teorías clásicas y actuales más significativas de los siglos XIX, XX y XXI; y, finalmente, el cuarto y último subepígrafe gira en torno al significado de enseñar lengua.

#### 3.1. Legislación

Bajo el amparo de la Constitución Española de 1978, que da potestad al Estado para regular el desarrollo del artículo 27 de la misma, el presente trabajo se ha elaborado bajo el marco legal estatal que se encuentra en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), que regulan los elementos que forman parte de cada una de las materias. Dicho esto, es en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en donde se encuentra la ordenación del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

A partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en este trabajo se quiere contribuir a lograr los siguientes objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria que son más acordes con nuestra materia:

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (p.177)

Continuando con el aspecto legal, y de acuerdo con el artículo 97 de la Ley del Estatuto Catalán 12/2009, de 10 de julio, de Educación (LEC), corresponde al gobierno de dicha comunidad autónoma establecer el marco curricular en el cual se concretan las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación, lo cual queda establecido y ordenado en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto.

### 3.2. El lenguaje como expresión del pensamiento y creador de cultura: una breve reflexión

De acuerdo con Soler (2011), la representación mental a través del lenguaje es uno de los logros más importantes para el ser humano. Con esta habilidad tan natural y al mismo tiempo tan compleja, se pueden originar ideas en la mente de nuestros interlocutores. Sin embargo, en ciertos momentos de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, las dificultades pueden llegar a ser notables y, por ende, puede verse afectada su principal función: la comunicación.

Este proceso de adquisición del lenguaje ha sido ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas. Tal como recuerdan Cortés y Vila en la introducción a Bruner (1985), la psicolingüística de los años 60 estuvo dominada por la teoría de Chomsky (1957, citado en Soler, 2011) en que afirmaba que el lenguaje es una capacidad innata. A partir de esta perspectiva, se llevaron a cabo investigaciones para encontrar la estructura de las gramáticas infantiles y su evolución hacia la adultez. Sin embargo, a finales de los 60, coincidiendo con el retorno a la semántica, se acentuó el interés por el período sensorio-motriz gracias a las investigaciones de Piaget (citado en Vila, 1991). No obstante, aún quedaba un tercer pilar para entender la adquisición del lenguaje: la pragmática; o sea, entender el lenguaje desde su función principal, la comunicación. Así que, en esta dirección, Vygotsky (2000) afirmó que los procesos cognitivos y lingüísticos tienen una naturaleza social.

Es decir, como apunta Delgado (2001), la capacidad innata de producir el lenguaje se va desarrollando gracias al contacto entre seres humanos de la misma comunidad lingüística mediante las distintas acciones. Para comprender el nacimiento y desarrollo del lenguaje en el ser humano, se debe partir previamente de las sensaciones y de las percepciones de que goza la persona antes de poder hablar. Delgado (2001, p.13) lo ejemplifica así: “Tengo una percepción concreta y puedo decir de ella que se trata de algo corpóreo, animado, sensitivo, no racional, cuadrúpedo y que tiene capacidad de ladrar. La experiencia de otros seres anteriores me entrega una secuencia sonora, *perro*.” A partir de ahí, nace lo que conocemos como *concepto*. Y es entonces, como recuerda Baca (2010), cuando la persona se adentra en la comunidad idiomática gracias a la adquisición del lenguaje, con el cual no solo desarrollará la competencia comunicativa, sino que además accederá a la propia cultura.

De ahí que Gatica (1949) reafirme la cultura a partir del lenguaje, pues no se puede atribuir al lenguaje una simple función en la vida, un simple producto de comunicación.

En el lenguaje también hay que saber ver una actividad propia del espíritu con una finalidad estética, creativa y original. Por y para ello, el hombre ha creado con la perfección del lenguaje un amplio elemento fundamental de la cultura: la literatura.

Lengua y pensamiento están necesariamente unidos, y el producto final, el lenguaje, no solo se debe a la comunicación, sino que también se le atribuye la expresión del espíritu a través de la creación literaria. Como afirma Gatica (1949), el ejercicio del lenguaje es un factor importantísimo en la comprensión y expresión cultural. Por esta razón, desde el lenguaje y, por ende, con la literatura se insta a los chicos a buscar su propio ser, para encontrarse y lograr expresarse plenamente.

Después de haber reflexionado someramente sobre la importancia de la adquisición y el buen desarrollo de la lengua materna en relación al pensamiento y al acceso a la propia cultura, es ahora, en el próximo subepígrafe, en donde se va a tratar de analizar la bibliografía que sostiene el juego como una herramienta pedagógica efectiva en el desarrollo de la persona.

### 3.3. El juego: concepto, teorías y clasificación

Hablar de juego no tiene ningún sentido sin antes hablar del primer filósofo que se preocupó por el juego como fenómeno de cultura, otorgando a esta función humana una importancia nunca antes concedida: Huizinga (1972) reflexiona para comprender la esencia del juego, para saber qué es el juego, dejando de lado las funciones vitales del mismo (¿por qué y para qué se juega?).

Ya en el prólogo, Huizinga (1972, p.8) informa de su convicción de que el juego es cultura, que la cultura nace del juego y no al revés: “En la presente obra el juego es concebido como fenómeno cultural y no, por lo menos no en primer lugar, como función biológica.” No obstante, el juego es una actividad con orígenes y definiciones de una gran complejidad, con gran divergencia, que no tienen sentido sino como concepciones parciales; es por esta razón que la concepción de juego, según Huizinga (1972), solo tiene sentido a partir de una clasificación. De esta manera, Huizinga (1972) define el juego desde sus características contextualizadas:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (pp. 43-44)

Dicho de otro modo, el juego es una actividad voluntaria, que solo se llevará a cabo si las personas se sienten a gusto con la misma. Dicha actividad transcurre en un mundo propio, paralelo a la vida corriente, la cual queda suspendida hasta que el juego llega a su fin, aunque siempre puede volver a empezar. En él, se establecerán unas normas, cuya aceptación convierte a los participantes en jugadores y en los que el juego provocará diferentes emociones: por un lado, creará tensión, puesto que el juego exige un esfuerzo para sobrevivir y, por otro, provocará alegría, ya que el acto de jugar está relacionado con el ingenio y el humor, aunque no siempre los conlleva (Huizinga, 1972).

Por otro lado, pero en esta misma dirección, Caillois (1986) da una argumentada contestación a la definición construida por Huizinga (1972). Así, el trabajo de Caillois (1986) completa la definición de juego con la ya clásica clasificación de los juegos, puesto que considera que en *Homo ludens* “se descuida deliberadamente la descripción y clasificación de los juegos” (p.27), aunque también reconoce que Huizinga valora la importancia de su función en el desarrollo de la civilización. Que los juegos presenten aspectos diferentes demuestra la posibilidad de que haya muchos puntos de vista; concretamente Caillois (1986) los divide en cuatro, según si son relativos a la competencia (*agon*), al azar (*alea*), al simulacro (*mimicry*) o el vértigo (*ilinx*). Al mismo tiempo que los distribuye en dos extremos: los *paidia*, aquellos juegos que son despreocupados, alegres y espontáneos, en los cuales casi no existen reglas, y los *ludus*, aquellos que presentan unos objetivos concretos, cuya finalidad es civilizar al niño.

En lo que refiere a la primera clasificación, para empezar, el fútbol o el ajedrez, por ejemplo, formarían parte del *agon*, porque la finalidad es ver reconocida una habilidad del ganador: rapidez, memoria, habilidad, etc. Ahora bien, todo encuentro bien reglamentado puede ser objeto de apuestas, por lo que formaría parte del azar o, lo que es lo mismo, del *alea*, en donde la suerte del jugador es la condición para ganar; en este mismo sector se hallaría también la lotería. En tercer lugar, está la representación, el simulacro, el *mimicry*, en el que el participante juega a ser otro diferente al real, transmuta su personalidad en otra. Así, por ejemplo, los niños juegan a ser adultos, lo que más adelante Piaget (1945, citado en Reyes-Navia, 1996) designará como juego simbólico, del mismo modo que el actor representa un papel o que el lector se refleja en el protagonista de una novela. Y para finalizar la última sección, el *ilinx*, en el cual se busca la sensación e impresión física: cuando un niño sube a un tiovivo, cuando baja por un tobogán o cuando gira sobre su propio eje, juega con los efectos del movimiento en su cuerpo, de ahí que la última de las secciones se denomine *vértigo*.

Ahora bien, después de analizar el concepto clásico de juego según Huizinga (1972) y de conocer la clasificación del mismo según Caillois (1986), cabe preguntarse por qué y para qué se juega. Para ello hay que recurrir a los estudios sobre el juego, que empezaron en el siglo XIX, pero, hasta la década de los 60, tiempo en que la Psicología tomó fuerza, el juego no cobró especial interés. Actualmente diferenciamos entre las teorías clásicas, que son las que se encuentran en el siglo XIX y principios del XX, y las teorías modernas, que se hallan a partir del siglo XX, concretamente sobre la década de los veinte (Angulo, 1996).

Spencer (1855, citado en García y Llull, 2009) reflexionó sobre la teoría del excedente de energía: consideraba que el juego es una actividad en la que los humanos, gracias a las comodidades de la modernidad, no han de vigilar por su supervivencia, de tal modo que se da una energía sobrante que debe ser liberada para evitar tensiones en el organismo y así restablecer el equilibrio interno. Unos años más adelante, Lazarus (1883, citado en Delgado, 2011) defendía el juego como mecanismo para restaurar la energía de cuando se está cansado. De esta manera, afirmó que el juego no sirve para quemar energía, sino más bien para recuperarla: cuando se está fatigado mentalmente, hay que cambiar de actividad, concretamente hacia una actividad física para así restaurar la energía nerviosa. El juego rompe con la actividad cotidiana y nos libera de las cargas del estrés. De ahí, por ejemplo, que los niños tengan el recreo como válvula de escape de las tareas escolares. La perspectiva fisiológica del juego fue recogida también por Groos (1899, citado en Martínez, 2008), un filósofo alemán que se preocupó por el juego partiendo de tres perspectivas distintas: el hombre y su energía, la relajación para las energías agotadas y el papel de preparación para la representación de la vida. Desde un punto de vista biológico, Groos (1899, citado en Martínez 2008) reconoce que las dos primeras perspectivas, defendidas por Spencer (1855, citado en García y Llull, 2009) y Lazarus (1883, citado en Delgado, 2011), no son suficientes para entender todos los fenómenos del juego, de modo que plantea el juego como un ejercicio para la vida adulta que brota de una condición innata del individuo para jugar. Partiendo de la teoría de Darwin, defiende que el juego es una preparación para la vida adulta, de ahí que existan juegos de caza o de escondite, por ejemplo.

Más adelante, a lo largo del siglo XX, el juego toma relevancia en las teorías de aprendizaje, por lo que se da una gran riqueza en cuanto a reflexiones. De hecho, son tantas que, desde estas líneas, se ha hecho una selección de las que se consideran esenciales para poder entender la evolución del pensamiento sobre el hecho lúdico.

En primer lugar, cabe hablar de la célebre Escuela Nueva, una nueva ideología pedagógica consolidada durante las primeras décadas del siglo XX, cuya propuesta nace del planteamiento de Jean-Jacques Rousseau en su obra *Emilio* (1762, citado en De Zubiría, 2003). En dicho trabajo Rousseau defiende la capacidad natural del niño para generar su propio desarrollo, lo que hoy entenderíamos como autoaprendizaje. Por esta razón, plantea una revolucionaria posición por lo que se refiere a educación: sitúa al alumno en el centro del proceso educativo. Años después, tomando como referente a Rousseau, Fröebel (1844, citado en De Zubiría, 2003) da un paso más para crear las bases de la Escuela Nueva, puesto que reivindica la importancia del juego en la educación y crea, alrededor de 1840, las *Kindergarten*. En ellas se apreciará el valor del juego, de la naturaleza, de los cuentos o de las canciones: como el niño es quien aprende, se deberán fomentar sus intereses para dar respuesta a sus necesidades respetando el ritmo y la personalidad individual (De Zubiría, 2003).

Dentro de la Escuela Nueva, destaca Claparède (1932, citado en Navarro, 2002), un psicopedagogo suizo que, a partir de su teoría de la ficción, sostuvo el juego como un refugio en el cual el niño puede actuar como un adulto, realizando las acciones que los adultos no le permiten. Mientras el niño juega, puede ser protagonista de las situaciones imaginadas, compensando las privaciones desde el mundo adulto.

Considerándose a sí mismo discípulo de Claparède, Piaget (1945, citado en Reyes-Navia, 1996), gran estudioso del comportamiento infantil y gran artífice de la Psicología infantil, defiende también el naturalismo pedagógico y, con él, el juego como una fuente inagotable de aprendizaje. Según Piaget (1945, citado en Reyes-Navia, 1996), el juego es una vía para incrementar el aprendizaje y el conocimiento según la evolución del niño. Así que a cada etapa evolutiva se correspondería una tipología concreta de juego: en el estadio sensoriomotor, que va desde el nacimiento hasta los dos años, el niño descubre el juego a través del ejercicio simple; en el estadio preoperacional, que va desde los dos hasta los siete años, aparece el papel del símbolo, como representación de un objeto ausente: por ejemplo, el niño utiliza una caja como si fuera un automóvil; a partir de los siete años y hasta los once, el niño se encuentra en el estadio preoperacional concreto, en el cual se implantan los juegos de reglas, normas que pueden proceder o no desde el mundo adulto y los únicos, a su vez, que perviven en él, puesto que este tipo de juegos demuestran un debilitamiento del juego infantil y el paso al juego adulto.

Por otro lado, pero en los mismos años en los que Cleparède sostenía su teoría de la ficción, Buytendijk (1935, citado en Navarro, 2002) planteó su teoría general del juego en la que constató el juego como una característica propia de la infancia. Según Buytendijk (1935, citado en Navarro, 2002), el juego permite al niño satisfacer su autonomía gracias al impulso de libertad, el deseo de integración social y el de repetición.

Desde un punto de vista socioconstructivista, Vigotsky (1988) remarca el papel del sentido social de la acción como determinante en la actividad lúdica, porque el juego es una fuente significativa de socialización y transmisión de cultura; además, alejándose de la idea de Buytendijk (1935, citado en Navarro, 2002), Vigotsky (1988, p. 124) concluye que la influencia del juego en el desarrollo del infante es enorme: “El juego no es una característica de la infancia, sino un factor básico en su desarrollo.” Por un lado, el niño satisface, en el juego, ciertas necesidades que resuelve en un mundo ilusorio e imaginario; aquello que el niño no puede hacer en la vida real lo traslada en un mundo de imaginación, que constituye un proceso psicológico nuevo para él. De esta manera, siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas que se aprenderán de la misma. Por ejemplo, si un niño juega a ser una madre, tendrá en cuenta las normas de conducta de la misma para poder aplicarlas en su juego. Esta subordinación a las reglas del juego es posible porque se crea la Zona de Desarrollo Próximo en el niño (Vygotsky, 1988, p. 125): “Mientras tiene lugar el juego, el niño siempre está por encima de la edad promedio; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es.” En cambio, el desarrollo de juegos con reglas empieza en el final del periodo preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar. Es entonces cuando es el momento en el que aparecen las reglas explícitas: el mayor autocontrol que un niño es capaz de autogestionar se produce en el juego, puesto que respetar las normas es fuente de placer.

Desde un punto de vista mucho más cercano en espacio y tiempo, Garaigordobil (2005) defiende que el juego es crucial para el desarrollo integral del niño, puesto que a través de lo lúdico se establecen conexiones con lo que no es juego: la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de roles sociales, etc. Desde un punto de vista estructural, el juego está íntimamente vinculado a cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil. En la dimensión psicomotora, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos; en la intelectual, el juego es una oportunidad para cometer errores, permite aplicar conocimientos y solucionar problemas; en lo social, se entra en contacto con los iguales y permite descubrir a las personas del entorno así como a uno

mismo, es decir, es un importante instrumento de socialización; y, finalmente, el elemento afectivo-emocional, puesto que el juego produce placer y alegría de vivir, además de permitir encauzar las energías positivamente y descargar tensiones (Garaigordobil, 2005).

Tras haber estudiado las distintas teorías que han manifestado su convicción de que el juego forma parte del desarrollo global de la persona, falta por preguntarnos cómo esta herramienta puede formar parte del aula, cómo puede gestionarse para lograr que los estudiantes adquieran los objetivos propios del nivel académico en el contexto actual de educación; unas reflexiones que nos ocuparán en el siguiente apartado.

### 3.4. Lengua, literatura y juego: hacia un enfoque comunicativo en el aula

Tras haber reflexionado sobre la importancia de la adquisición de la lengua y sobre las variadas teorías del juego, es ahora, en este subepígrafe, en donde se debe plantear la relación que todo ello guarda con la didáctica de la lengua y la literatura. ¿Qué, por qué y cómo se enseña? ¿Qué significa enseñar lengua y literatura mediante el juego como recurso?

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2007), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, hay tres conceptos importantes: la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pragmática. El primer concepto nace del contexto generativista de Chomsky (1957, citado en Cassany et al., 2007), según el cual dicha competencia se basa en el conjunto de reglas lingüísticas, es decir, la gramática. En segundo lugar, de la mano de Hymes (1967, citado en Cassany et al., 2007), se propone el concepto de competencia comunicativa para explicar que, aparte de la gramática, se necesitan otro tipo de conocimientos, como el registro, los temas, etc., para usar el lenguaje con propiedad. Y, para acabar, en tercer lugar, aparece la pragmática, encargada de estudiar aquellos conocimientos interiorizados no lingüísticos que permiten el uso adecuado de la lengua. Todos ellos quedan perfectamente relacionados en el siguiente esquema:

Tabla 1. La relación de las competencias que influyen en el acto comunicativo

---

**COMPETENCIA LINGÜÍSTICA + COMPETENCIA PRAGMÁTICA**

=

**COMPETENCIA COMUNICATIVA**

---

Fuente: Cassany et al. (2007, p.85)

Como recuerdan Cassany et al. (2007), en la Grecia clásica estudiar retórica se basaba en el aprendizaje de técnicas para expresar y ejercitar el pensamiento, para elaborar discursos, para convencer. Posteriormente, el estudio de la lengua pasó a considerar las lenguas clásicas como modelo literario. Por ello, la traducción, el estudio gramatical de la oración y la lectura de modelos literarios eran los ejercicios más significativos. A mediados del siglo XIX, sin embargo, surge otro cambio importante: el método directo, a partir del cual nacerán propuestas como el *Oral-situacional* o el *Audiolingual* de los años 50, que culminarán con los laboratorios de lenguas como espacio didáctico. Más adelante, en los años 70, se dará un paso substancial en la importancia del uso de la lengua en situación gracias a los enfoques comunicativos.

Así, hasta los años 60 la lengua se había considerado básicamente como un conjunto de contenidos que había que analizar y memorizar, con la finalidad de aprender la estructura de la lengua, la gramática. A partir de dicha década, no obstante, se empieza a destacar la importancia del uso, como sentido último de la lengua y su aprendizaje real. Aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, a aprender a comunicarse mejor en situaciones cada vez más complejas. Por y para ello, el enfoque de la materia da un giro sustancial: las clases son más activas y participativas, los textos pasan a ser reales o verosímiles, los intereses y las motivaciones de los alumnos se tienen en cuenta, etc. Estos *nuevos* planteamientos didácticos, denominados generalmente enfoques comunicativos, se desarrollaron para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, desde los años noventa, forman parte, en menor o mayor medida, de todos los niveles educativos (Cassany et al., 2007).

Ahora bien, ¿cuáles son las principales características de estos métodos didácticos denominados *comunicativos*? Continuando con Cassany et al. (2007), y tal como se ha visto anteriormente, las actividades planteadas recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, se trabajan textos completos, la lengua es real y contextualizada, los alumnos trabajan a menudo de forma colaborativa (en parejas o en grupos) y se incide

en el desarrollo, mediante las diferentes actividades, de las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación (comprensión y expresión oral y escrita). Sin embargo, Lomas (1993) señala que, aunque el objetivo principal docente debería ser ampliar las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos, muchas veces, en la realidad del aula se acaba recurriendo a un enfoque más conducto-estructural y, por lo tanto, se sigue insistiendo en la descripción interna del sistema lingüístico.

En este mismo sentido, puntualizando en la realidad española actual, la LOMCE (2013) advierte de la necesidad de favorecer contextos que permitan que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Y más concretamente, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, se incide en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado como objetivo principal. De este modo, desde dicha materia, se deben aportar los instrumentos para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. La razón es clara: la capacidad de comprender y de expresarse es la mejor herramienta de aprendizaje, puesto que la estructuración del pensamiento del ser humano, como ya hemos visto con anterioridad, se hace a través del lenguaje.

Teniendo en cuenta, pues, que se debe encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua hacia un enfoque más comunicativo, se deben buscar recursos didácticos que permitan que los alumnos trabajen en un entorno más activo y dinámico, más contextualizado y verosímil, más colaborativo y, en definitiva, más motivador. En tal sentido, como señalan Andreu et al. (2005), los juegos responden a estas exigencias: las actividades lúdicas, como las simulaciones, por ejemplo, permiten que los alumnos experimenten con la realidad sin necesidad de pasar por los nervios; además, los juegos están muchas de las veces orientados a trabajar en equipo, de manera cooperativa, por lo que se practican y, por ende, se mejoran las habilidades comunicativas y sociales. Asimismo, en los juegos con vacío de información, por ejemplo, la interacción es crucial para poder ganar, puesto que el alumno tiene que preguntar al compañero para completar la información. De este mismo modo, también la interacción, gracias a las estrategias sociales, puede incidir en la motivación de los alumnos. Por otra parte, tal como apuntan muchos de los autores estudiados en el segundo subepígrafe del presente trabajo, el juego no solo se relaciona con lo social, sino que además mantiene la solidaridad y la cohesión de grupo, y genera confianza en el aula. En este mismo sentido, Garaigordobil (2005) recuerda que el juego está íntimamente vinculado a la dimensión afectivo-emocional, puesto que jugar produce

placer y alegría de vivir, además de permitir canalizar las energías positivamente y descargar tensiones.

Para aplicar el juego como recurso en el aula se debe tener en cuenta la adaptación al contexto educativo (currículo, perfil de los alumnos, realidad del centro), por lo que en todo diseño se deben concretar los objetivos, definir el proceso de aprendizaje, elegir el momento adecuado, temporizar correctamente y hacer un análisis post-juego. En el caso concreto del aula de Lengua, de acuerdo con la competencia comunicativa, se puede ordenar el juego según la(s) destreza(s) que se vaya(n) a trabajar, por ejemplo.

Así, tomando como ejemplos los libros de juegos lingüísticos de Badia y Vilà (1992 y 2016), recomendado el primero por Comas (2001) y Cassany et al. (2007), las actividades lúdicas que proponen están diseñadas a partir de una ficha didáctica muy completa en la que aparecen las cuatro habilidades comunicativas, las competencias lingüísticas, la competencia discursiva, otras habilidades como la memoria, la creatividad, la agilidad mental, etc., la duración, la organización grupal y el material.

En este mismo sentido, tal como apuntan Cassany et al. (2007), es importante que, a la hora de realizar una actividad, independientemente de la competencia lingüística que se quiera trabajar, se dé una integración de todas las habilidades lingüísticas, puesto que en la vida real normalmente suelen relacionarse entre ellas de múltiples maneras: por ejemplo, se va al teatro a ver una obra, se escucha atentamente, se lee el programa de mano, se comenta con los amigos, se escribe un mensaje de texto para recomendarla a alguien, etc. Es decir, todas las destrezas interactúan para comunicarse con efectividad. Así, la didáctica de las habilidades lingüísticas también debe integrarse.

Por todo ello, el juego no solo permite potenciar las habilidades comunicativas en un contexto verosímil, sino que a su vez es un gran potenciador de otras igual de importantes como la creatividad y la motivación. Según Brougère (2007), el juego permite añadir en el ámbito formal de la educación elementos propios de la esfera informal; elementos, todos ellos, capaces de captar el interés de los alumnos. De esta manera, se dan unas condiciones muy favorables para el aprendizaje: el juego motiva al estudiante, consolida conocimientos, favorece la resolución de conflictos y tiene gran influencia en el cambio de comportamiento en las actitudes de los alumnos (Sauvé, 2007, citado en Musset y Thibert, 2009).

A partir de la anterior argumentación, generalmente se puede estar de acuerdo con la necesidad de integrar todas las destrezas lingüísticas para enseñar una comunicación lingüística efectiva. Ahora bien, de acuerdo con Lomas (1999), aunque hay un cierto acuerdo en los objetivos de la educación literaria, como la adquisición de hábitos lectores, el desarrollo de la capacidad lectora o el conocimiento de las obras y de los autores más relevantes de la historia de la literatura, en la cuestión de cómo aproximar a los adolescentes a la lectura y a su disfrute, el consenso no es tan amplio. Hay una notable variedad de opiniones en la forma de entender la educación literaria. A pesar de que todos los docentes pretenden que haya una comunicación fluida y agradable entre el alumnado y los textos literarios, los jóvenes se muestran cada vez menos selectos a causa del consumo de otros usos comunicativos como las series televisivas o Internet. Entonces, desde el día a día docente, ¿cómo podemos contribuir a la mejora de la competencia literaria de los chicos?

Como recuerda Lomas (1999), desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria se basaba en la enseñanza de la retórica, los clásicos grecolatinos eran los modelos tanto en el discurso oral como en el escrito. A partir del siglo XIX, la enseñanza de la literatura tenía como finalidad la construcción de una consciencia nacional a partir de las obras literarias más significativas de cada país. A partir de la década de los sesenta, en cambio, se entiende que el comentario de texto permite la formación de lectores competentes, por lo que el análisis científico del texto se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria. Más adelante, en los años ochenta, el texto literario pasa a comprenderse como un reflejo de la propia experiencia, una herramienta que no solo permite buscar la identidad personal y colectiva, sino, además, utilizar el lenguaje con creatividad. De ahí nace la concepción actual de la importancia de la construcción de hábitos lectores y el placer por la lectura durante la infancia y la adolescencia para una posterior aproximación más compleja y reflexiva.

En este sentido, la LOMCE (2013) señala como uno de los objetivos principales de la educación literaria convertir a los estudiantes en lectores cultos de forma permanente, es decir, que la formación lectora no se dé solo en los años de escolaridad, sino que continúe a lo largo de la vida. Así, la responsabilidad de los docentes de la materia de Lengua Castellana y Literatura es ambiciosa: lograr lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a lo largo de la vida gracias a la libre actividad lectora.

De acuerdo con Lomas (1999), el acento en el estímulo del placer por la lectura nace, en cierta manera, con el incremento de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el acento en el uso de la lengua. Para lograr un disfrute con la literatura, se debe dar una comprensión de lo leído, un proceso complejo de asociaciones con la intervención de múltiples factores. Por ello, como afirma Mendoza (2008, último párrafo), se entiende que el lector es un “receptor activo, que participa, coopera e interactúa con el texto.”

En esta misma línea, Morote (1999) señala la importancia de hacer partícipes a los alumnos en la creación literaria. Sin embargo, en ciertos momentos, la participación o la creatividad de los chicos puede resultar difícil de lograr, por lo que se deben buscar técnicas en que el alumno se sienta protagonista mediante su implicación con el trabajo, que se cree un espíritu de colaboración gracias al trabajo en equipo y, en definitiva, que el alumno juegue con la literatura. Morote (1999) propone actividades de diversa índole y estimulantes, como musicar poemas, cambiar finales de algún fragmento, dramatizar fragmentos, organizar excursiones o paseos literarios, etc. Lomas (1999), por su parte, propone escribir poesía tal como lo hace tal autor, como un juego libre o regulado, individual o colectivo, por ejemplo. Ahora bien, hay que tener en cuenta que este tipo de actividades comportan un trabajo significativo tanto para el profesor como para los alumnos, por lo que el docente se convierte en un elemento indispensable (Morote, 1999). En esta misma línea, Mendoza (2008) afirma que el profesor es quien media en el acceso a la obra, quien forma, quien estimula y quien dinamiza el hecho literario. Dependiendo, entonces, de las opciones metodológicas que adopte el docente, la formación literaria podrá ser más historicista o más procedimental.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente en cuanto a los enfoques más comunicativos desde una perspectiva lúdica de enseñanza tanto de lengua como de literatura, podemos entender, pues, que las metodologías utilizadas para lograr alumnos más activos y participativos dependen en última instancia del docente. En gran medida, las actitudes cooperativas de los alumnos en relación tanto al acto comunicativo como en la educación literaria estarán determinadas por la motivación del profesor y, por ende, de su formación permanente en el hecho docente.

## 4. Análisis de la situación educativa y mejora propuesta

La presente propuesta de intervención está pensada para los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria. El centro en cuestión está ubicado en un entorno agrícola a las afueras de la localidad de Mollerussa, en la provincia de Lérida, con alumnos procedentes de los pueblos radiales a dicho centro, cuyas familias provienen, generalmente, de la clase media trabajadora.

El instituto nació el año 1996, cuando se independizó de las instalaciones de otro centro para ofrecer estudios de ESO y Bachillerato. En estos momentos, se encuentran un total de 576 adolescentes, con unas edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Como se ha comentado anteriormente, este centro reúne chicos y chicas que provienen de los pueblos de toda la comarca, de modo tal que uno de sus principales atractivos es poder conocer gente nueva con quien establecer amistad. Los trayectos hacia y desde el centro, que discurren en unos 20 – 30 minutos, se realizan en transporte escolar totalmente gratuito. En cuanto a las instalaciones, todas las aulas disponen de conexión Wi-Fi, proyector interactivo, sonido y armarios para cargar y guardar los ordenadores portátiles.

En la materia de Lengua Castellana y Literatura, a lo largo del curso, los alumnos han presentado motivación por aprender y participar en las actividades del aula, gracias a la labor llevada a cabo por su profesor, con quien se aprecia una relación fluida y disciplinada. Un ejemplo de ello son los resultados de la evaluación del segundo trimestre: el porcentaje de aprobados es casi del cien por cien. Sin embargo, cabe decir que hay contenidos con los cuales los alumnos presentan problemas, por lo que la presente propuesta de intervención estará dedicada a ellos. Así, con el fin de conocer de primera mano los contenidos que muestran mayor complejidad para estos alumnos, se ha partido de una encuesta para poder elaborar el corpus de actividades lúdicas para llevarlas a cabo a lo largo de un curso académico. Los resultados, pues, se han obtenido a partir de las respuestas de 55 alumnos, distribuidos en dos clases: tercero A y tercero B de la ESO.

Tras observar y analizar los resultados, se decidió que los contenidos que se trabajarían en esta propuesta de intervención serían aquellos en los que un porcentaje de los alumnos de al menos el 55% dice tener problemas. A continuación, se van a

mostrar los contenidos que se trabajarán a lo largo de tercero mediante juegos y dinámicas lúdicas.

En primer lugar, un 65,5% de los alumnos afirman no consultar el diccionario cuando no entienden una palabra.

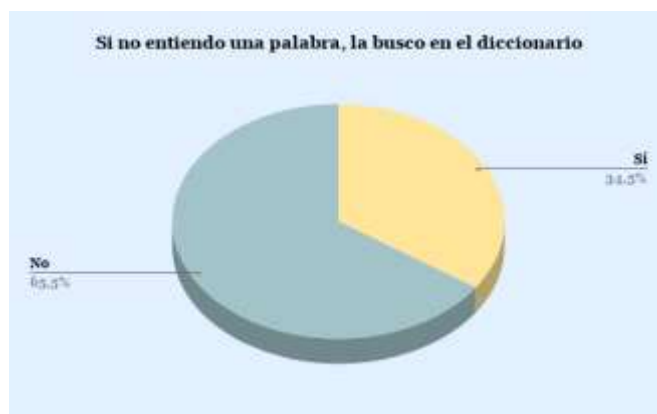


Figura 1. La búsqueda en el diccionario. Fuente: elaboración propia.

A causa de este resultado, se pretende incorporar en el corpus tres actividades lúdicas diferentes para cada trimestre. La finalidad es fomentar el uso de esta herramienta didáctica y contribuir a que la consulta sea un procedimiento habitual en ellos. Como apunta Martínez (2001), las posibles causas de esta deficiencia se deben a que la consulta no cumple con sus expectativas, ya sea porque el resultado no les satisface, ya sea porque no se sabe encontrar lo que se busca. Por este motivo, emplear el diccionario en el aula permite que el alumno sea consciente de la gran cantidad de información que puede encontrar y agilizar el procedimiento de búsqueda.

En segundo lugar, tan solo un 20% de los alumnos revelan no cometer faltas de ortografía.

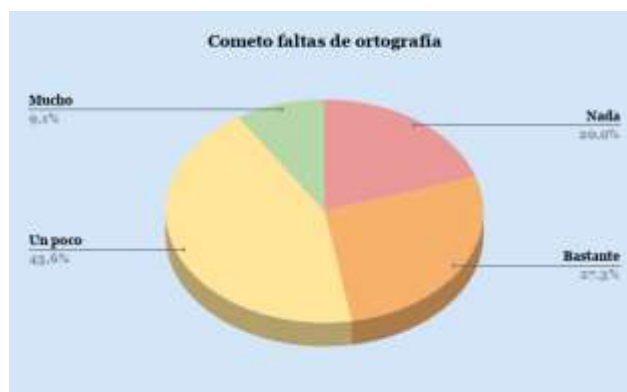


Figura 2. Las faltas de ortografía. Fuente: elaboración propia.

La lengua escrita tiene un papel imprescindible en nuestra sociedad. Y la ortografía, concretamente, cobra un gran protagonismo en la construcción del lenguaje, además de ayudar a conservar la unidad de la lengua. Como se desprende de Ríos (2012), la ortografía es un elemento clave para una correcta comprensión textual, puesto que una producción escrita necesita una buena ortografía que no nuble el significado que se quiere transmitir. Si el autor de la creación escrita comete errores de ortografía, no solo será penalizado académicamente, sino también socialmente. Como ejemplifica Ríos (2012, p.182): “¿Qué ocurriría si la maestra [...] no enseñase a distinguir entre papá y Papa?” Por ello, es necesario trasladar a los alumnos la importancia académica y social de la ortografía para lograr con éxito una creación textual de calidad.

En tercer lugar, se puede apreciar otro dato: un 60% de los alumnos certifican no leer literatura en los ratos libres.

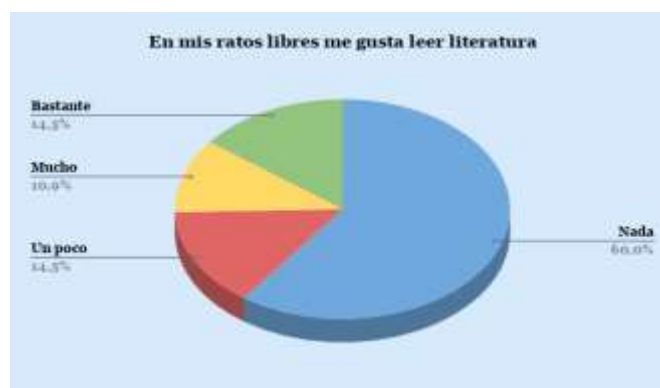


Figura 3. El placer por la lectura. Fuente: elaboración propia.

Tal como advierte Pennac (1993, p.11) ya en el inicio de su obra: “El verbo leer no soporta el imperativo.” Esta máxima condensa perfectamente el papel contraproducente de la obligación, puesto que imponer la lectura puede ir generalmente en contra del objetivo último que se pretende: el propio placer de leer. Por y para ello, se deben buscar métodos que les motiven y les animen. Los profesores tenemos que enseñar literatura, pero sobre todo debemos ser promotores del disfrute y el placer en la educación literaria. La literatura no debe ceñirse a una óptica historicista, sino que debe estimular al alumno a ser receptor y creador de literatura. A través de las actividades lúdicas podemos lograr, por lo menos, que los estudiantes desarrollen la capacidad creativa e imaginativa a la vez que se divierten y se forman. Por estos motivos, se ha reflexionado sobre la realización de diversas actividades desde una perspectiva lúdica que reclame una alta participación del alumnado.

A continuación, se les ha preguntado cuál es la tipología textual con la que se sienten más inseguros. La respuesta, aunque variada, presenta los siguientes datos relevantes: la tipología argumentativa, un 25,5%; la expositiva, un 23,6% y la narrativa, un 21,8%.

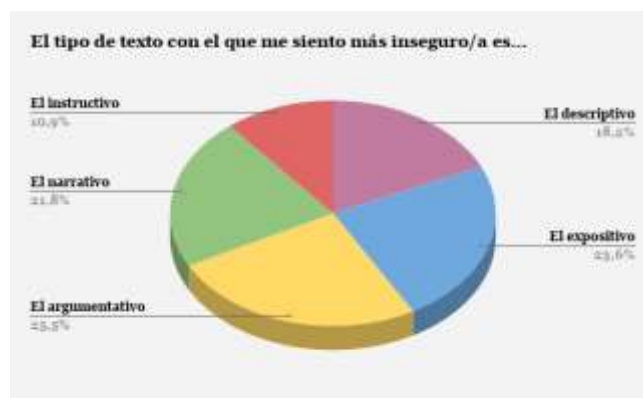


Figura 4. La tipología textual. Fuente: elaboración propia.

Por ello, se va a proceder a la creación de tres actividades (una por trimestre), en las que se trabajarán estas tres tipologías diferentes. En el ámbito didáctico, según el Centro Virtual Cervantes (s.f.), las tipologías textuales permiten que los alumnos reconozcan y seleccionen los tipos de textos que deberán saber manipular ya sea desde la producción o desde la recepción. Así, de cada tipología se podrán extraer estructuras y formas de organización del texto, que darán al texto la adecuación y la coherencia necesarias de acuerdo con el uso comunicativo. Además, la tipología textual, como apunta Castellà (1996), permite tender un puente entre lengua y literatura, relacionando los contenidos textuales con los gramaticales.

Para terminar con los resultados, de acuerdo con el ámbito de la literatura histórica, y respondiendo a la cuestión de la comprensión de textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, se puede observar la siguiente figura:

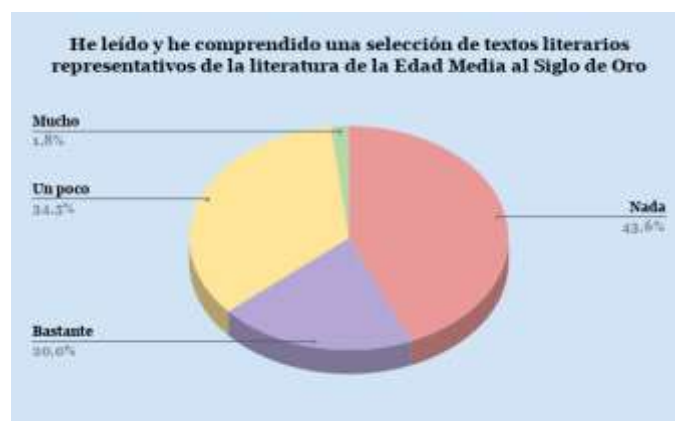


Figura 5. La Literatura de la Edad Media y del Siglo de Oro.

Fuente: elaboración propia.

Los datos resultantes tienen una explicación objetiva: el profesor de Lengua Castellana y Literatura decidió tratar la historia de la literatura en el tercer trimestre. La encuesta, en cambio, fue administrada a finales del segundo trimestre, de manera que los contenidos que conciernen a la Edad Media y al Siglo de Oro todavía estaban por dar.

Así, partiendo de las premisas expuestas en el marco teórico sobre los beneficios del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se va a proceder a desarrollar una propuesta de mejora para la enseñanza de los contenidos más complejos para los alumnos de tercero de ESO. Dicha propuesta de mejora pretende establecer un total de doce actividades basadas en los principios del juego como herramienta mediante la cual se pretende contribuir a mejorar la percepción de los alumnos en relación a los contenidos curriculares de tercero con los que presentan problemas y fomentar, además, la competencia comunicativa.

## 5. Objetivos

---

De acuerdo con los fundamentos expuestos en el marco teórico, desde una propuesta de intervención basada en actividades lúdicas, se pretende acercar a los alumnos a la lengua castellana y su literatura. Concretamente, se quiere contribuir a mejorar la percepción de los adolescentes en relación a aquellos contenidos curriculares que les resultan especialmente dificultosos. Por lo tanto, mediante una óptica lo más realista posible, los objetivos didácticos generales que se quieren alcanzar a finales de curso son los siguientes:

- » Fomentar la capacidad de observación, reflexión e imaginación
- » Valorar la imaginación, las ideas y las creaciones propias y ajenas
- » Comprender el proceso de escritura en relación a la narración, la exposición y la argumentación
- » Convertir la consulta al diccionario en un procedimiento habitual
- » Desarrollar conciencia ortográfica desde el deseo de escribir bien
- » Adquirir la práctica lectora gracias al disfrute personal y social
- » Familiarizarse con el contexto y la literatura de la Edad Media y del Siglo de Oro

Las actividades desplegadas en la propuesta de intervención han estado ideadas de acuerdo con las orientaciones de la Unión Europea sobre la necesidad de que todos sus ciudadanos alcancen las competencias clave para un pleno desarrollo personal, social y profesional. Dichas competencias, que se recogen en la LOMCE (2013), se entienden como un “saber hacer” en diversidad de contextos, es decir, saber aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes ámbitos. Para este aprendizaje integral de la persona, las distintas materias deberán tratar de incluir las siete competencias clave transversales, por lo que en esta propuesta de intervención hay una voluntad de trabajar, además de los contenidos curriculares, las siguientes competencias clave:

- » Competencia en comunicación lingüística: como resultado del acto comunicativo en las diferentes esferas sociales, es un instrumento fundamental para la correcta socialización. Por ello, y como competencia básica, forma parte de todas las actividades desplegadas en la presente propuesta gracias a la integración de las habilidades lingüísticas que los alumnos deberán desarrollar en todas y cada una de las actividades lúdicas.

- » Competencia matemática: concretamente se trabajará en la actividad de elaborar un crucigrama y en el descifrado del criptograma, puesto que es necesaria la aplicación del pensamiento matemático para la correcta realización de estos juegos.
- » Competencia digital: en nuestra sociedad es indispensable que las personas estemos formadas en el uso correcto de las nuevas tecnologías. De acuerdo con esta premisa, se trabajará dicha competencia en la actividad sobre la tipología expositiva, en la que los alumnos deberán demostrar un correcto uso de programas digitales para la elaboración de vídeos.
- » Aprender a aprender: en la mayoría de juegos escogidos para esta propuesta de intervención, se pretende desarrollar dicha competencia. A partir del autoconocimiento en el proceso de aprendizaje, el alumno deberá utilizar diferentes estrategias que le encaminaran hacia una actitud positiva y activa en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Como las actividades son variadas, los recursos y técnicas que el alumno deberá desplegar también tendrán que ser distintos.
- » Competencias sociales y cívicas: en las actividades planteadas es una condición *sine qua non* que el alumno manifieste actitudes constructivas y solidarias para formar parte de las diferentes agrupaciones en la realización de los juegos. Si el alumno no demuestra un respeto hacia las tareas, las ideas propias y ajenas, los compañeros y el contenido, el juego no podrá lograr uno de los objetivos didácticos más importantes.
- » Conciencia y expresiones culturales: en la propuesta ideada para la materia de Lengua Castellana y Literatura se pretende que los alumnos conozcan la propia herencia cultural a partir de la música, los poemas, el teatro y las corrientes culturales propias del Siglo de Oro. Además, el desarrollo de la creatividad y el sentido estético, así como el disfrute y la valoración artística, son objetivos indispensables para esta propuesta de intervención, a través, por ejemplo, de la invención de narraciones a partir de diferentes ilustraciones.

## 6. Metodología

---

Tal como se ha apuntado en el marco teórico, la LOMCE (2013) recomienda que el alumno de Lengua Castellana y Literatura adopte una posición activa en su proceso de aprendizaje. Para lograr un entorno más dinámico, el juego es un recurso excelente, puesto que permite que el alumno participe activamente en el aula. Además, este tipo de actividades lúdicas permiten introducir diferentes tipos de agrupación, de manera que se logran contextos más colaborativos. Por todo ello, se ha procurado que las líneas metodológicas en la elaboración de la propuesta sean:

- » Motivadoras: para estimular a los chicos se ha partido de juegos muy dinámicos, que requieren un papel activo por parte de los alumnos.
- » Participativas: en la presente propuesta de intervención el papel desempeñado por el profesor será el de facilitador de conocimientos, y no un mero transmisor de conceptos. Por ello, las actividades ideadas son más procedimentales que conceptuales.
- » Creativas: gracias a las actividades procedimentales, los alumnos crean a partir de la imaginación, la reflexión y los conocimientos interiorizados.
- » Comunicativas: el objetivo último de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es fomentar y mejorar la competencia comunicativa. Por este motivo, se han buscado actividades que presenten integración de habilidades; es decir, actividades tanto de producción como de comprensión.
- » Cooperativas: en los juegos presentes, existe un principio de solidaridad que ayuda a los alumnos a la socialización y al trabajo en equipo.

Basándonos en los marcos legales expuestos en el marco teórico, y más concretamente en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, los cinco contenidos que se van a trabajar en la presente propuesta de intervención, que está pensada y orientada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el curso 2017-2018 para tercero de la ESO, serán los siguientes:

Tabla 2. Ubicación de los contenidos de la propuesta en el marco legal

<p>Dimensión comprensión lectora Dimensión expresión escrita Dimensión comunicación oral</p>
<p><b>1. Géneros de texto narrativos, expositivos y argumentativos</b></p>
<p>Dimensión expresión escrita Bloque transversal de conocimiento de la lengua</p>
<p><b>2. Las normas ortográficas: el uso de c y z, de g y j, de b y v</b></p>
<p>Dimensión comprensión lectora Bloque transversal de conocimiento de la lengua</p>
<p><b>3. La consulta de diccionarios: de sinónimos, normativos, descriptivos...</b></p>
<p>Dimensión literaria</p>
<p><b>4. Lectura libre de obras de la literatura juvenil</b> <b>5. Autores y obras más representativos de la Literatura Castellana de los siglos XVI y XVII</b></p>

Fuente: Decreto 187/2015, de 25 de agosto.

### 6.1. Propuesta de intervención

La siguiente propuesta de intervención consiste en desplegar un corpus de juegos para trabajar los contenidos más dificultosos para los alumnos de tercero de la ESO. Para justificar qué contenidos resultan más complejos, se ha suministrado una encuesta, cuyos resultados se han incluido en el apartado Análisis de la situación educativa y mejora propuesta. Teniendo en cuenta dichos resultados se ha llegado a la conclusión de que los contenidos que presentaban mayor dificultad eran los que mostraban un porcentaje de al menos el 55%. De este modo, se van a trabajar cinco contenidos en total durante todo el curso académico: tres tipologías textuales distintas (narrativa, expositiva y argumentativa), la búsqueda en el diccionario, la ortografía (los

sonidos [θ] y [x] con las graffias *c, z, g* y *j*; las reglas de *b* y *v*; y la clasificación de las palabras según su acento tónico), el placer por la lectura libre y la literatura del Siglo de Oro, concretamente el entremés de *La cueva de Salamanca*, de Cervantes.

En el siguiente cronograma, dividido en tres trimestres, y a su vez, en cuatro semanas, se manifiestan los contenidos, las actividades lúdicas que se van a realizar, el tiempo necesario y, finalmente, una breve descripción. En cuanto a los juegos que se han seleccionado para esta propuesta de intervención, se ha intentado que en ellos se dé una integración de las habilidades comunicativas con multitud de agrupaciones.

Tabla 3. Cronograma anual de la propuesta de intervención

PRIMER TRIMESTRE				
Semana	Contenido	Juego	Tiempo	Breve descripción
Semana 3. Sesión 1.	Texto narrativo	<i>Dixit</i>	3 horas	Trabajar el texto narrativo a partir de diferentes ilustraciones.
Semana 6. Sesión 2.	Ortografía	Dictado cantado	1 hora	Escuchar, en dos veces, una canción y apuntar la letra para trabajar los sonidos [θ] y [x] con las graffias <i>c, z, g</i> y <i>j</i> .
Semana 9. Sesión 3.	Diccionario	Crucigrama	1 hora	Los alumnos deberán elaborar, con la ayuda del diccionario, un crucigrama.
Semanas 2, 7 y 12. Sesiones 4, 5 y 6.	El placer por la lectura	Bibliotráiler	3 horas	A partir de un libro de literatura juvenil elaborar un bibliotráiler.
SEGUNDO TRIMESTRE				
Semana	Contenido	Juego	Tiempo	Breve descripción
Semana 3. Sesión 7.	Texto expositivo	Las pistas	1 hora	Consiste en identificar una palabra gracias a la información introducida progresivamente.
Semana 6 Sesión 8.	Ortografía	Código críptico	1 hora	Descubrir las reglas ortográficas de <i>b</i> y <i>v</i> a partir de diferentes criptogramas.
Semana 9 Sesión 9.	Diccionario	<i>Pasapalabra</i>	1 hora	Los alumnos deberán elaborar, con la ayuda del diccionario, una serie de definiciones.
Semana 2, 5, 12. Sesiones 10, 11 y 12.	El placer por la lectura	<i>Escape room</i>	3 horas	A partir de la selección de un libro de literatura juvenil, los alumnos elaborarán un <i>escape room</i> para el otro grupo de tercero.

<b>TERCER TRIMESTRE</b>				
<b>Semana</b>	<b>Contenido</b>	<b>Juego</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Breve descripción</b>
Semana 3. Sesión 13.	Texto argumentativo	El naufragio	3 horas	Llegar a un acuerdo para seleccionar un número determinado de objetos a partir de una situación ficticia.
Semana 6. Sesión 14.	Ortografía	¡Quién busca encuentra!	1 hora	A partir de una imagen, se deberán encontrar palabras esdrújulas, llanas y agudas.
Semana 9. Sesión 15.	Diccionario	El dado	1 hora	Según el resultado obtenido de un dado, los alumnos deberán encontrar sustantivos de acuerdo con el número resultante.
Semana 2, 5 y 12. Sesiones 16, 17 y 18.	La literatura del Siglo de Oro	Dramatización	3 horas	Los alumnos llevarán a cabo una dramatización del entremés de <i>La cueva de Salamanca</i> , de Miguel de Cervantes.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, y teniendo en cuenta que en las aulas en las que se va a desarrollar la propuesta de intervención no se presentan alumnos con necesidades educativas especiales, se va a desarrollar cada actividad de acuerdo con las sesiones previstas para los tres trimestres. En cada una de ellas, se pueden visualizar los objetivos didácticos más concretos, los contenidos, las destrezas comunicativas, las competencias clave, los recursos, el tipo de agrupación, el tiempo necesario, el desarrollo de la sesión y, para terminar, los criterios de evaluación de cada actividad. Para realizar los siguientes juegos, se han consultado Roubira y Cardouat (2008), Cassany et al. (2007), Badia y Vilà (2016), *Cómo hacer un book tráiler* (s.f.), Anel y Guardiola (2000) y Díez (2006).

## ❖ PRIMER TRIMESTRE ❖

### Semana 3. Sesión 1. *Dixit*. La narración

---

(Inspirado en Roubira y Cardouat, 2008)

#### **Objetivos:**

- » Fomentar la observación, reflexión e imaginación
- » Reconocer las características de la narración
- » Crear narraciones y valorar tanto las ideas propias como las ajenas
- » Despertar el gusto estético por las ilustraciones
- » Trabajar la empatía

#### **Contenidos:**

- » La reflexión e imaginación
- » La narración
- » El gusto estético
- » La empatía

#### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

#### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

#### **Recursos:**

- » Juego de mesa *Dixit* (Roubira y Cardouat, 2008), ordenador, proyector, bolígrafos y papel

#### **Tipo de agrupación:**

- » Primera sesión: cinco personas por grupo
- » Segunda sesión: parejas
- » Tercera sesión: grupo clase

### **Desarrollo de la primera sesión (1 hora):**

La primera sesión estará dedicada a conocer el juego de mesa *Dixit* (Roubira y Cardouat, 2008). En primer lugar, se va a preguntar a los alumnos si saben qué significa *dixit*. Partiendo de su nombre, se va a explicar el funcionamiento del juego, que está basado en una serie de ilustraciones nada fáciles de definir (véase Anexo I).

Uno de los cinco jugadores, que desempeñará el rol de cuentacuentos, elegirá una de sus cartas y pronunciará una frase nacida de la inspiración de la ilustración escogida. Cada jugador, de acuerdo con la frase del cuentacuentos, deberá elegir también una de su mano. Colocadas, entonces, todas encima de la mesa, todos los jugadores, a excepción del cuentacuentos, deben escoger la que creen que pertenece al narrador del grupo. El objetivo para el cuentacuentos es que ni todos fallen ni que todos acierten.

### **Desarrollo de la segunda sesión (1 hora):**

Esta segunda sesión estará dedicada al proceso de escritura. En parejas, deberán escoger una de las ilustraciones y, después de concretar el tema del que van a hablar, van a elaborar un microrrelato de unas 200 palabras de acuerdo con las características de la narración (tiempo y espacio, personaje(s) y trama). Se les pedirá que individualmente, antes de empezar a escribir, realicen una lluvia de ideas en unos cinco minutos. A continuación, deberán elegir las ideas más originales de cada uno y enlazarlas en forma de relato. Las narraciones resultantes serán entregadas a la profesora vía correo-e, quien las devolverá corregidas.

### **Desarrollo de la tercera sesión (1 hora):**

Previamente a la tercera sesión, de las trece historias resultantes, la profesora decidirá cuáles son las tres mejores. Del mismo modo, las parejas de alumnos premiadas habrán escogido cinco ilustraciones diferentes que se proyectarán en el aula. Uno de los alumnos será el responsable de leer la historia delante de sus compañeros. El resto de alumnos deberán apostar por cuál es la ilustración con la que se han inspirado, siguiendo la finalidad del juego de mesa. Finalmente, después de haber leído las tres historias, a través de una rúbrica elaborada por la profesora (véase Anexo I), todos los alumnos decidirán, en forma de concurso, quién se merece el primer, el segundo y el tercer premio.

### **Criterios de evaluación:**

- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa

- » Elabora una narración de acuerdo con sus características principales
- » Demuestra interés por las ideas tanto propias como ajenas

### **Semana 6. Sesión 2. El dictado cantado: *Cantares* (Serrat, 1969)**

---

#### **Objetivos:**

- » Despertar la curiosidad y el interés por los poemas musicados
- » Conocer la vida de Antonio Machado para comprender la canción
- » Mejorar la ortografía de los sonidos [θ] y [x] con las grafías *c, z, g y j*
- » Reforzar la conciencia ortográfica general

#### **Contenidos:**

- » *Proverbios y cantares* (Machado, 2002)
- » *Cantares* (Serrat, 1969)
- » Sonidos [θ] y [x] con las grafías *c, z, g y j*
- » Ritmo, velocidad y pronunciación

#### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

#### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

#### **Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, pizarra y tizas, ordenador, proyector y altavoces

#### **Agrupaciones:**

- » Individual
- » Parejas
- » Grupo clase

### **Desarrollo de la sesión (1 hora):**

Para empezar, se pedirá a los alumnos que expliquen lo que saben de Antonio Machado. La profesora irá anotando en la pizarra los datos más relevantes para después poder comprender mejor el poema-canción. A continuación, se les va a proponer un dictado más lúdico, un dictado en forma de canción. Así, los alumnos escucharán *Cantares* (Serrat, 1969) intentando apuntar la letra; una segunda audición servirá para llenar huecos y confirmando palabras apuntadas. Después en parejas pueden completar las palabras que faltan. Se corrige entre toda la clase y se incide en la ortografía de *c*, *z*, *g* y *j* a partir de la letra de la canción (véase Anexo I). Una vez corregido el dictado, se va a abrir un debate sobre la interpretación de la canción y de los poemas. ¿Qué creéis que quiere decir Machado cuando afirma «caminante no hay camino, se hace camino al andar»? Para finalizar, se pedirá a los alumnos de cantar la canción entre todos. Se puede dividir la clase en dos voces según las estrofas.

### **Criterios de evaluación:**

- » Conoce la diferencia ortográfica entre las grafías *c*, *z*, *g* y *j*
- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa

## **Semana 9. Sesión 3. Crucigrama: ¡juguemos con el diccionario!**

---

### **Objetivos:**

- » Repasar el léxico relacionado con la Edad Media
- » Desarrollar el pensamiento lógico
- » Agilizar la búsqueda en el diccionario

### **Contenidos:**

- » Léxico de la Edad Media
- » La búsqueda en el diccionario

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

**Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Competencia matemática
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

**Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, pizarra y tizas, diccionario normativo y diccionario de sinónimos y antónimos

**Agrupaciones:**

- » Grupos de cuatro
- » Grupo clase

**Desarrollo de la sesión (1 hora):**

En la sesión previa, como deberes, se habrá pedido a los alumnos la resolución de un crucigrama con la finalidad que se familiaricen con este tipo de juego. En la clase que nos concierne, se solicitará a los alumnos que, en grupos de cuatro personas, elaboren una lluvia de ideas con todo el vocabulario que conocen de la Edad Media. Este sencillo ejercicio de cinco minutos como máximo permitirá activar conocimientos previos sobre la temática que se va a tratar. A continuación, con la ayuda del diccionario normativo y diccionarios de sinónimos y antónimos, deberán elaborar un crucigrama de unas diez definiciones en torno al léxico de la Edad Media. Una vez terminados, cada grupo dará a otro grupo el crucigrama para resolverlo, de modo que los propios compañeros evaluarán la tarea.

**Criterios de evaluación:**

- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa
- » Utiliza y complementa los diferentes diccionarios
- » Conoce el vocabulario propio de la Edad Media

## Semanas 2, 7 y 12. Sesión 4, 5 y 6. Bibliotráiler

---

(Inspirado en *Cómo hacer un book tráiler*, s.f.)

### **Objetivos:**

- » Leer y comprender una obra de literatura juvenil
- » Elaborar un tráiler que represente el libro leído
- » Utilizar las herramientas digitales
- » Trabajar en equipo

### **Contenidos:**

- » Características del bibliotráiler
- » Lectura de la obra seleccionada
- » Selección de la información
- » Elaboración del guion
- » Programas digitales para la elaboración de vídeos

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Competencia digital
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

### **Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, pizarra y tizas, ordenador, proyector y altavoces

### **Agrupaciones:**

- » Primera sesión: cinco personas
- » Segunda sesión: cinco personas
- » Tercera sesión: grupo clase

### **Desarrollo de la primera sesión (30 minutos):**

En esta primera sesión se va a proceder a poner a los alumnos en grupos de cinco. A continuación, cada grupo deberá elegir una obra de literatura juvenil que no se podrá repetir: cada grupo tendrá una obra diferente. Posteriormente, se va a explicar qué es un bibliotráiler y se van a visualizar dos ejemplos: Babidi-bú Editorial (2014) y Carrasco y Castillo (2012). A partir de los modelos, los alumnos deberán preparar uno propio para final de trimestre con la obra escogida. Se va a pedir a los alumnos que tengan la obra leída para al cabo de cinco semanas.

### **Desarrollo de la segunda sesión (1 hora):**

Esta segunda sesión estará dedicada a la elaboración del guion. En primer lugar, con los grupos de cinco reunidos, se va a desarrollar un sub-juego de unos 10-15 minutos, denominado Ruedas de papel (Badia y Vilà, 2016), que tendrá como finalidad activar los conocimientos propios sobre el libro leído. Cada alumno debe tener una hoja de papel. La profesora formulará la pregunta: ¿Quién? Cada uno tendrá que responder en su hoja. Después se doblará la parte escrita hacia atrás, para que no se pueda leer, y se pasará la hoja al compañero de la derecha. La profesora preguntará: ¿Cómo es? Del mismo modo que antes, se vuelve a doblar y a pasar hacia la derecha. En definitiva, en forma de rueda van a responder a las preguntas: ¿quién? (S), ¿cómo es? (CCM), ¿qué hace? (V), ¿qué? (CD), ¿cómo lo hace? (CCM), ¿dónde? (CCL), ¿cuándo? (CCT), ¿por qué? (CCC). Además de los contenidos concretos de la obra, se va a preguntar también por las sensaciones y sentimientos de la obra leída. Esta actividad pretende activar los conocimientos de la narración y hacer brotar sensaciones que luego podrán trasladar al tráiler.

Una vez terminada la última rueda, se van a leer las cinco historias resultantes. A partir de ahí, se va a pedir a cada grupo que piensen qué van a explicar en el bibliotráiler (la profesora debe asegurarse de que no se dan *spoilers*) y cómo lo van a explicar (imágenes, música, lugar, actores, texto, etc.). Para ello, tendrán que elaborar un guion, un plan de trabajo y repartirse las tareas. La profesora pedirá una copia del cronograma resultante de cada grupo.

### **Desarrollo de la tercera sesión (1 hora):**

La tercera sesión estará dedicada a la evaluación. Para ello, se va a realizar un concurso de bibliotráilers. A partir de una rúbrica (véase Anexo I), los alumnos, juntamente con la profesora, deberán puntuar los trabajos realizados.

### **Criterios de evaluación:**

- » Lee y comprende la obra juvenil escogida
- » Selecciona adecuadamente las acciones para realizar el tráiler
- » Integra texto, imagen y música en la narración digital
- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa
- » Respeto el plan de trabajo y las tareas adjudicadas

## **❖ SEGUNDO TRIMESTRE ❖**

### **Semana 3. Sesión 7. Las pistas**

---

(Inspirado en Badia y Vilà, 2016, p. 118)

#### **Objetivos:**

- » Escribir un texto expositivo sobre un movimiento cultural
- » Seleccionar, organizar y sintetizar la información

#### **Contenidos:**

- » La estructura explicativa
- » Diferentes movimientos culturales históricos
- » Búsqueda de información

#### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita
- » Comprensión oral
- » Expresión oral

#### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Competencia digital
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

**Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, pizarra y tizas, ordenadores con Internet para acceder a la enciclopedia

**Agrupaciones:**

- » Grupos de cuatro alumnos
- » Grupo clase

**Desarrollo de la sesión (1 hora):**

La profesora tendrá una bolsa con siete papeles en los que aparecerán diferentes movimientos culturales (románico, gótico, renacimiento, barroco, romanticismo, ilustración y realismo). Cada grupo de cuatro alumnos deberá coger uno de los papeles para elaborar un texto expositivo del movimiento en cuestión. A continuación, cada grupo tendrá que buscar y seleccionar la información más relevante, que se tendrá que organizar empezando por los elementos generales y terminando con las características más precisas. Una vez el texto esté redactado, se dividirá en cuatro partes. Por turnos, el primer grupo empieza leyendo la primera parte de su texto. Preguntará si alguien ha identificado el movimiento. En caso afirmativo, si definitivamente se ha adivinado, ya no se continúa leyendo. En caso negativo, si nadie lo sabe o si la respuesta es errónea, se lee el párrafo siguiente. Así, sucesivamente hasta el final del texto. Finalmente, cada texto será corregido por la profesora.

**Criterios de evaluación:**

- » Se adecúa al registro académico
- » Utiliza la cohesión y la coherencia adecuadamente
- » Escribe el texto con corrección de acuerdo al nivel educativo

**Semana 6. Sesión 8. El código críptico**

---

(Inspirado en Cassany et al., 2007)

**Objetivos:**

- » Repasar el abecedario
- » Conocer las reglas ortográficas de las letras *b* y *v*

**Contenidos:**

- » Las reglas ortográficas de las letras *b* y *v*

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Competencia matemática
- » Aprender a aprender

### **Recursos:**

- » La noticia de Holloway (12 de agosto de 2015) (véase Anexo I)
- » Pizarra y tizas, papel y bolígrafos

### **Agrupaciones:**

- » Grupo clase
- » Parejas

### **Desarrollo de la sesión (1 hora):**

En primer lugar, entre toda la clase, se va a leer la noticia adaptada de Holloway (12 de agosto de 2015) (véase Anexo I). La finalidad de dicha lectura es que los alumnos entren en un ambiente misterioso para motivar el juego en cuestión. Después de unas preguntas de comprensión general (*¿qué es un código críptico?, ¿dónde está expuesta la espada?, ¿cuál es su posible procedencia?, ¿en qué lengua está escrito el criptograma? y ¿para qué piden la ayuda del público?*), se va a dividir a los alumnos en parejas. Cada pareja tendrá que descifrar un código críptico basado en una combinación alfanumérica: el resultado de los mensajes será cada una de las normas de uso. Una vez descifrados todos los códigos, se van a leer en clase para que cada grupo encuentre ejemplos de cada una de las reglas (véase ejemplo en Anexos I).

### **Criterios de evaluación:**

- » Lee y comprende la noticia
- » Conoce sin vacilaciones el abecedario
- » Entiende las reglas ortográficas de *b* y *v*, y encuentra ejemplos que las complementan

## **Semana 9. Sesión 9. Pasapalabra**

---

(Inspirado en Anel y Guardiola, 2000)

### **Objetivos:**

- » Repasar el abecedario
- » Repasar conceptos de la materia de Lengua Castellana y Literatura
- » Agilizar la búsqueda en el diccionario
- » Agilizar el pensamiento

### **Contenidos:**

- » Léxico
- » Búsqueda en el diccionario

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

### **Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, pizarra y tizas, y diccionarios

### **Agrupaciones:**

- » Grupo clase
- » Grupo clase dividido en dos (13 alumnos)
- » Grupos de siete

### **Desarrollo de la sesión (1 hora):**

Para empezar la sesión se va a proyectar un rosco que contiene preguntas referentes a la materia de Lengua Castellana y Literatura. Entre toda la clase se va a resolver la

actividad, que servirá a modo de ejemplo para los alumnos (10 minutos). A continuación la clase se va a dividir en dos grupos, el grupo A y el grupo B. Estos dos grupos, que los formarán unos 13 alumnos, serán competidores en la prueba final del rosco. Para poder competir, sin embargo, primero tendrán que elaborar ellos las definiciones. Ahora bien, no valdrá cualquier definición: la temática estará acotada en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura. Pueden preguntar lo que sea, siempre que se haya dado en uno de los tres cursos de la ESO. Para elaborar las definiciones, cada grupo de 13 alumnos se va a dividir en dos. Del mismo modo, el abecedario se va a dividir en letras pares e impares, para que cada grupo de siete elabore las definiciones (25 minutos). Para terminar, los grupos competirán en la prueba del rosco. Cada vez que se falle o se ignore una pregunta, entrará a jugar un nuevo representante del grupo (25 minutos).

#### **Criterios de evaluación:**

- » Demuestra conocimientos generales de la materia
- » Manipula ágilmente los diccionarios
- » Complementa las definiciones del diccionario con los conocimientos propios
- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa

### **Semanas 2, 7 y 12. Sesiones 10, 11 y 12. *Escape room***

---

#### **Objetivos:**

- » Leer y comprender dos obras de literatura juvenil
- » Fomentar la creatividad, la reflexión y la imaginación
- » Trabajar en equipo

#### **Contenidos:**

- » Características del *escape room*
- » Lectura de las obras seleccionadas
- » Selección de la información
- » Elaboración del guion: narrativa, enigmas, etc.

#### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral

- » Comprensión escrita
- » Expresión escrita

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender
- » Sociales y cívicas
- » Conciencia y expresiones culturales

### **Recursos:**

- » Papel y bolígrafos, tiza y pizarra, libros de lectura seleccionados y dos aulas libres

### **Agrupaciones:**

- » Primera sesión: grupo clase
- » Segunda sesión: grupos de cinco, grupo clase
- » Tercera sesión: grupo clase

### **Desarrollo de la primera sesión (30 minutos):**

En la primera sesión vamos a pedir a los alumnos si saben qué es un *escape room* o sala de escape. A continuación, se les pasará un vídeo explicativo sobre qué es (Think1 TV, 2017). Entre todos, se va a decidir qué libro de literatura juvenil se va a leer en este segundo trimestre y se les va a pedir que lo tengan leído para el cabo de cinco semanas.

### **Desarrollo de la segunda sesión (1 hora):**

Para el final del trimestre, entre toda la clase se va a idear un juego de escape para que los alumnos de la otra clase lo resuelvan, y viceversa. Para poder resolver el *escape room* que los compañeros de la otra clase van a preparar, se les va a indicar que deberán tener leído el libro de literatura juvenil que se haya escogido en la otra clase (y viceversa) para al cabo de cinco semanas. Para ello, es necesario que en esta segunda sesión los alumnos se distribuyan en cinco grupos de cinco. Las consignas son claras: cada grupo tiene que pensar en al menos tres pruebas enigmáticas que tengan que ver con la narración leída y con diversas habilidades comunicativas. Las actividades pueden ser muchas: jeroglíficos, preguntas, criptogramas, etc. A continuación, la creatividad de cada grupo se pondrá en común con toda la clase y se escogerán las cinco mejores. Posteriormente, y continuando con los cinco grupos, se va a idear el hilo narrativo del juego. Del mismo modo que antes, se va a consensuar la trama del juego entre toda la

clase. Finalmente, con toda la información, se va a proponer a los alumnos que se distribuyan las tareas en un plan de trabajo que la profesora supervisará.

### **Desarrollo de la tercera sesión (1 hora):**

La tercera sesión está dedicada a la puesta en escena del juego. Con todas las actividades bien ideadas y organizadas, se va a maquillar la clase para dar lugar al *escape room* que los compañeros de la otra clase deberán resolver. Del mismo modo, la otra clase va a preparar su *escape room* particular.

### **Criterios de evaluación:**

- » Lee y comprende las obras de literatura juvenil escogidas
- » Demuestra creatividad en las actividades para el *escape room*
- » Muestra una actitud abierta, participativa y respetuosa
- » Respeta el plan de trabajo y las tareas adjudicadas

## ❖ **TERCER TRIMESTRE** ❖

### **Semana 3. Sesión 13. El naufragio**

---

(Recogido y ligeramente adaptado de Badia y Vilà, 2016, pp.81-83)

### **Objetivos:**

- » Reconocer y aplicar la estructura argumentativa
- » Cooperar con los compañeros

### **Contenidos:**

- » La argumentación
- » La persuasión

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender

- » Sociales y cívicas

**Recursos:**

- » Pizarra y tizas, papel y bolígrafos

**Agrupaciones:**

- » Grupo clase
- » Individual
- » Parejas

**Desarrollo de la sesión (1 hora):**

En primer lugar, plantearemos una situación ficticia a nuestros alumnos:

- » Imaginad que os encontráis en un naufragio. Habéis logrado llegar en una isla en donde tendréis que pasar dos años de vuestra vida con las siguientes condiciones:
  - ✓ Ocuparéis un emplazamiento de unos 20 kilómetros cuadrados. Una cuarta parte es un lago de peces, otra cuarta parte es tierra de conreo, otra cuarta parte es un bosque salvaje y la última parte es terreno sin conrear.
  - ✓ El clima es veraniego. Solo llueve 30 días al año.
  - ✓ Las únicas personas con quien os vais a relacionar son vuestros compañeros de clase.
- » Entre todos podéis rescatar tres objetos de los veinticinco que hay dentro del barco. Tenéis que poneros de acuerdo con vuestro grupo (A y B) para decidir qué tres objetos os lleváis. Después se tendrá que llegar a un consenso entre toda la clase.
- » Lista de objetos:
  1. Un equipo completo de pesca
  2. Dos palas y picos de jardinería
  3. Tres raquetas de tenis y veinte pelotas
  4. Dos guitarras
  5. Veinte pastillas de jabón
  6. Una mochila para cada uno
  7. Cien rollos de papel higiénico
  8. Una vaca y un toro
  9. Cien libros de literatura

10. Un camión y 4.000 litros de gasoil
11. Una barca de remos
12. Diez barras metálicas
13. Cien cajas de mistos
14. Un caballo de seis años
15. Antibióticos
16. Cien sacos de harina
17. Tres barajas de cartas
18. Un gato siamés
19. Semillas de distintas clases
20. Cinco armarios llenos de ropa
21. Veinticinco fotografías de los seres queridos
22. Cinco mil hojas de papel para escribir
23. Una linterna para cada uno
24. Dos tiendas de campaña
25. Tres depósitos de agua de 5.000 litros

Individualmente, cada alumno debe elegir tres objetos de los que hay en la lista. Después en parejas deben defender cada uno su elección y llegar a un acuerdo. Así, sucesivamente, hasta llegar a los 13 alumnos que forman los grupos A y B. Para finalizar, el grupo A y el grupo B deberán defender sus posiciones en forma de debate mediante un portavoz. Si no se llega a un acuerdo, si es necesario, mediante votaciones se llegará a escoger los tres objetos que se llevaría el grupo en caso de naufragio.

#### **Criterios de evaluación:**

- » Selecciona los artículos con pensamiento crítico
- » Defiende su postura a partir de argumentos sólidos
- » Utiliza recursos como citas de autoridad, cifras oficiales, ironía, ejemplos, etc. para persuadir a sus compañeros
- » Elabora un discurso oral bien adecuado, cohesionado, coherente y con corrección

## **Semana 6. Sesión 14. ¡Quién busca encuentra!**

---

(Inspirado en Badia y Vilà, 2016, p.39)

### **Objetivos:**

- » Repasar las normas de acentuación

### **Contenidos:**

- » Las palabras esdrújulas, llanas y agudas

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Expresión oral

### **Competencias:**

- » Comunicación lingüística
- » Aprender a aprender

### **Recursos:**

- » Pizarra y tizas, papel y bolígrafos, imagen para describir (véase Anexos I)

### **Agrupaciones:**

- » Grupo clase
- » Parejas

### **Desarrollo de la sesión (30 minutos):**

En primer lugar, los alumnos se pondrán por parejas. A cada grupo se les administrará una imagen con mucha información visual (véase Anexo I). Se les va a pedir que encuentren cinco imágenes cuyas palabras sean esdrújulas, llanas y agudas. Podemos advertirles de que pueden pensar también en formas, tamaños, colores, etc. Al cabo de 10-15 minutos, se va a escribir en la pizarra las palabras encontradas. A partir de este pequeño ejercicio de introducción, entre toda la clase se van a recordar las normas de acentuación.

### **Criterios de evaluación:**

- » Demuestra un vocabulario variado
- » Conoce las normas de acentuación de las diferentes palabras

## **Semana 9. Sesión 15. El dado**

---

(Adaptado de Badia y Vilà, 2016, p.75)

### **Objetivos:**

- » Facilitar la búsqueda en el diccionario
- » Definir palabras
- » Ampliar el vocabulario
- » Reconocer las categorías gramaticales

### **Contenidos:**

- » La búsqueda en el diccionario
- » Los sustantivos

### **Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión oral
- » Expresión escrita

### **Competencias:**

- » Competencia comunicativa
- » Aprender a aprender
- » Social y cívicas

### **Recursos:**

- » Hojas, bolígrafo y papel, tiza y pizarra, diccionarios y un dado

### **Tipo de agrupación:**

- » Parejas

### **Desarrollo de la sesión (30 minutos):**

En primer lugar, los alumnos tendrán que ponerse en parejas. Una vez formados los grupos, la profesora lanzará el dado y, según el número que aparezca, los alumnos deberán buscar, durante tres minutos, diez sustantivos que contengan, por ejemplo, cuatro letras (se podrían ampliar las categorías gramaticales de las palabras a encontrar). Tenemos que advertir a los alumnos que solo puntuaran aquellas palabras que sean capaces de definir.

Una vez pasados los tres minutos, los alumnos dejarán de escribir y cerrarán el diccionario. Las parejas que hayan conseguido llegar a los diez sustantivos saldrán a la pizarra y el representante del grupo las escribirá en la pizarra. Entonces, deberá dar el significado de cada palabra lo más coherentemente al diccionario, y las que no sepa las borraremos. Ganará aquel grupo que haya logrado escribir más palabras correctas y sepa su significado.

**Criterios de evaluación:**

- » Reconoce los sustantivos
- » Demuestra un vocabulario rico
- » Define las palabras con concreción léxica

**Semanas 2, 5 y 12. Sesiones 16, 17 y 18. Dramatización:  
*Entremés de la cueva de Salamanca, de Cervantes***

---

(Inspirado en Díez, 2006)

**Objetivos:**

- » Cooperar y trabajar en equipo
- » Valorar las tareas propias del teatro
- » Conocer el contexto histórico del Siglo de Oro
- » Valorar la lectura como disfrute personal y fuente de conocimiento

**Contenidos:**

- » El contexto histórico y literario del Siglo de Oro
- » El proceso de dramatización
- » *La cueva de Salamanca*, de Miguel de Cervantes, adaptación de Díez (2006).

**Habilidades comunicativas:**

- » Comprensión oral
- » Comprensión escrita
- » Expresión oral
- » Expresión escrita

**Competencias:**

- » Competencia comunicativa
- » Aprender a aprender

- » Conciencia y expresiones culturales
- » Social y cívicas

**Recursos:**

- » Proyector, ordenador, pizarra y tizas, bolígrafo y papel, el *Entremés de la cueva de Salamanca*, de Miguel de Cervantes (versión adaptada por Díez, 2006), sala de actos con altavoces y luces.

**Tipo de agrupación:**

- » Primera sesión: grupos de cinco
- » Segunda sesión: grupos de cuatro, grupos de cinco, parejas
- » Tercera sesión: grupo clase

**Desarrollo de la primera sesión (1 hora):**

Anteriormente a la primera sesión, se pedirá a los alumnos, dispuestos en grupos de cinco, que preparen un texto expositivo oral de unos cinco minutos a partir de buscar y organizar la información sobre el contexto histórico del Siglo de Oro español (grupo 1), el movimiento cultural renacentista (grupo 2), el movimiento cultural barroco (grupo 3), la literatura del Siglo de Oro (grupo 4), Miguel de Cervantes (grupo 5).

En la sesión que nos concierne, cada grupo expondrá el tema adjudicado ante sus compañeros. Cada grupo dispondrá de unos 5-7 minutos para desarrollar la explicación, que después se valorará entre toda la clase. La finalidad de esta actividad preparatoria es introducir a los alumnos en el contexto histórico del Siglo de Oro español.

**Desarrollo de la segunda sesión (1 hora):**

Para empezar, en la primera parte de la clase (10 minutos), se explicará en qué consiste una dramatización y qué pretendemos realizar en la semana 12. Entonces, a partir de una adaptación de los *Entremeses* de Cervantes (en Díez, 2006), se trabajará en el aula el *Entremés de la cueva de Salamanca*, de Cervantes (en Díez, 2006) para leerlo, comprenderlo y darle la entonación adecuada (40 minutos).

A continuación, se procederá a la repartición de tareas (10 minutos): cada grupo tendrá que responsabilizarse, hasta la semana 12, del vestuario (un grupo de cuatro), la música y la luz (un grupo de cuatro), la decoración tipo mural del fondo y el *atrezzo* general (un grupo de cinco), el director (un estudiante), los apuntadores (otros dos

estudiantes) y los ensayos de la lectura (un grupo de siete), en los que se aprendan el texto de memoria y manifiesten emociones a través de la voz. La profesora irá supervisando hasta la última semana las tareas propias de cada grupo.

**Desarrollo de la tercera sesión (1 hora):**

En la última sesión, se llevará a cabo la obra mediante una representación teatral ante los alumnos del otro grupo de tercero, quienes, a su vez, habrán preparado la misma actividad con el *Entremés del Rufián viudo llamado Trampagos*, también de Cervantes (en Díez, 2006), ya que ambos se desarrollan en el interior de una casa y, así, se puede aprovechar el escenario.

Como cada grupo se habrá responsabilizado de sus propias tareas, el vestuario, la música, la luz, la decoración y los actores estarán bien preparados. El grupo de cinco que se ocupa de la música será el encargado además del juego de luces, que enfocará, si se puede, a cada actor en el momento de su turno.

**Criterios de evaluación:**

- » Demuestra interés por el patrimonio histórico y literario del Siglo de Oro
- » Se responsabiliza de las tareas adjudicadas
- » Modula la voz expresando las emociones y sentimientos
- » Mantiene una actitud abierta y participativa

## 6.2. Destinatarios

La presente propuesta de intervención ha sido ideada para los alumnos de tercero A y B de la ESO de un instituto de la localidad leridana de Mollerussa. El centro educativo se encuentra en las afueras de la población y acoge a adolescentes que provienen de los pueblos de toda la comarca. Los estudiantes, que no presentan necesidades educativas especiales, son un total de 55, divididos en dos aulas: en tercero A, hay un total de 28 alumnos, mientras que en tercero B son 27. Concretamente, en la primera clase hay 15 chicas y 13 chicos, y en la segunda, 13 chicas y 14 chicos. En cuanto a la edad, los alumnos presentan edades comprendidas entre los catorce y los quince años, por lo que se debe tener en cuenta el complejo momento madurativo de los mismos. Según Escudero (2012), es una época de cambios profundos tanto a nivel físico como psicológico, debido a los cambios hormonales y fisiológicos, que pondrán fin a la etapa infantil para adentrarse en el mundo adulto. En relación a la cognición, es el periodo operacional formal, con el que florecerá el pensamiento abstracto y, por lo tanto, será un excelente momento para trabajar con la creatividad, los escenarios alternativos y el pensamiento crítico.

## 6.3. Formas de evaluación previstas

A continuación se van a describir las formas de evaluación previstas tanto para el proceso de implementación de la propia propuesta como para los resultados logrados por los alumnos mediante criterios de evaluación.

### 6.3.1. Del proceso

La evaluación de la propuesta de intervención, que se realizará en diferentes momentos del curso, se llevará cabo por el docente y por los alumnos. La finalidad de la evaluación nos permitirá tomar consciencia, por un lado, del desarrollo e implementación de las actividades ideadas y, por otro lado, de la percepción que tienen los alumnos sobre la metodología utilizada a lo largo de la propuesta.

Para empezar, al finalizar cada una de las actividades planteadas en las diferentes sesiones, tanto el docente como los alumnos deberán evaluar, mediante una ficha de control, la actividad concreta realizada (véase Anexos).

Posteriormente, a finales de curso, los alumnos deberán evaluar la propuesta de intervención mediante una encuesta con diferentes grados de logro (véase Anexo II).

Esta evaluación realizada por parte de los alumnos permitirá conocer la opinión y la percepción sobre las actividades y la metodología utilizadas. Para identificar posibles elementos susceptibles de mejora, la profesora deberá sintetizar todas las evaluaciones en un informe que resuma las debilidades y las fortalezas de la propuesta.

### 6.3.2. De los resultados

En cada una de las actividades planteadas en la propuesta de intervención se definen cuáles serán los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta. Durante el desarrollo de cada sesión, el profesor deberá rellenar una ficha de observación sobre cada uno de los alumnos de la clase en la cual se apreciará el logro de los objetivos y las competencias, así como la actitud demostrada por los alumnos (véase Anexos II).

Paralelamente, al inicio y al final del curso, el docente administrará a los alumnos una misma ficha de autoevaluación sobre los conocimientos en torno a los contenidos planteados en la propuesta. Al acabar el curso, el profesor podrá conocer, mediante una comparativa, el grado de logro de los objetivos generales planteados (véase Anexos II).

Finalmente, al terminar cada uno de los tres trimestres, el docente deberá rellenar la siguiente rúbrica para conocer el grado de logro de los objetivos planteados para esta propuesta de intervención en cada alumno del curso.

Tabla 4. Rúbrica trimestral para cada alumno

Alumno:	Trimestre:			
	Muy bien	Bien	Regular	Mal
<b>Logros cognoscitivos</b>				
Desarrolla la capacidad de observación y reflexión				
Progresar en la capacidad creativa e imaginativa				
Comprende del proceso de escritura				
Reconoce las características del texto narrativo, expositivo y argumentativo (según el trimestre)				
Adquiere conciencia ortográfica				
Disfruta con las lecturas libres o encomendadas				
Se familiariza con el contexto histórico y literario de la Edad Media y el Siglo de Oro (según el trimestre)				

<b>Logros procedimentales</b>				
Genera ideas a través de la reflexión y la imaginación				
Respetar las fases del proceso de escritura				
Elabora con adecuación, coherencia y cohesión las diferentes tipologías textuales, sean orales o escritas				
Adquiere el hábito de consulta al diccionario				
Lee y comprende las obras libres o encomendadas				
<b>Logros actitudinales</b>				
Se interesa por la materia				
Valora las ideas ajenas				
Respetar las tareas y la organización con el grupo				
Demuestra una actitud abierta y participativa				

Fuente: elaboración propia.

#### 6.4. Resultados previstos

Teniendo en cuenta los elementos desplegados en el marco teórico en torno al juego didáctico y la adquisición y enseñanza de la lengua y la literatura, los resultados previstos tras la implementación de la propuesta de intervención ideada para los alumnos de tercero de la ESO serían los siguientes:

En cuanto a la propia persona:

- » Se daría un incremento significativo de la motivación intrínseca en los alumnos, que potenciaría la atención y conllevaría un aumento de la participación en el aula.
- » Disminuiría el miedo al error gracias a la atmósfera lúdica que acompaña al juego.
- » Disminuirían considerablemente la pereza, las preocupaciones, la irritación, etc.

En cuanto a las relaciones con los otros:

- » Las diferentes agrupaciones en las actividades, y especialmente la dramatización, estimularían la interacción con los compañeros.
- » Se produciría un aumento de la solidaridad, la ayuda y la cooperación de una forma natural entre la mayoría de los adolescentes.
- » Se mejoraría el clima del aula gracias a la cohesión grupal.
- » Se favorecería un mejor concepto de uno mismo y de los demás.

En cuanto a las habilidades y contenidos curriculares adquiridos:

- » Se fomentaría el uso del acto comunicativo, lo que comportaría una mejora de las propias habilidades lingüísticas tanto de producción como de recepción.
- » Se incrementaría la capacidad creativa e imaginativa de los alumnos, que fortalecería a su vez el pensamiento reflexivo y abstracto.
- » Aumentaría el léxico de los chicos.
- » Se potenciaría la memoria y la gestión de la información.
- » Se redescubriría el placer por la lectura libre.
- » Se valoraría el patrimonio histórico literario propio.

## 7. Conclusiones

---

En el presente trabajo se ha querido contribuir en ayudar en la asimilación de contenidos complejos para los alumnos de tercero de la ESO. Para ello, se ha partido de la hipótesis de que el juego podría ser una herramienta muy efectiva para motivar a los alumnos y acercarlos al contenido desde una óptica diferente a la habitual. Con este fin se han formulado cinco objetivos para la propuesta, a partir de los cuales se ha llegado a varias conclusiones.

En primer lugar, gracias a las diferentes lecturas y análisis expuestos en el marco teórico, se ha logrado comprender que una buena adquisición y desarrollo del lenguaje posibilita el progreso hacia un pensamiento más ordenado y completo de la realidad. Además de mejorar la comunicación intrapersonal, el acto comunicativo con los demás es más efectivo, por lo que se da una integración en una comunidad lingüística que le permite acceder a una cultura propia. A través de la creación literaria, se aumenta la capacidad creativa e imaginativa y se puede contribuir a enriquecer la propia cultura.

En segundo lugar, después de barajar entre todas las aportaciones históricas y actuales en torno a la figura del juego como herramienta de aprendizaje, se han determinado las teorías que defienden el juego como un instrumento básico para el proceso de desarrollo del niño. Concretándolo en nuestra materia, el juego incide sustancialmente en la mejora del lenguaje y las relaciones sociales, por lo que es un recurso que se debería de explotar mucho más en el aula de Lengua.

En tercer lugar, se ha comprendido cuál es el papel de nuestra materia en relación a las habilidades comunicativas y la educación literaria. Para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua Castellana, se debe optar por enfoques más comunicativos que permitan al alumno participar activamente en el aula y ser consciente del propio aprendizaje mediante actividades de tipo procedimental.

En cuarto lugar, a partir de una encuesta administrada a los alumnos del instituto en donde se han realizado las prácticas, se ha podido comprobar cuáles son los contenidos curriculares que pueden presentar mayor complejidad según su opinión. A partir de la concreción de los contenidos, se ha logrado, finalmente, recoger, idear y adaptar juegos que permiten ayudar en la adquisición y comprensión de los contenidos establecidos. Entre ellos, se han priorizado aquellas actividades en las que se da una integración de todas las habilidades comunicativas, tanto de producción como de recepción.

## 8. Limitaciones y prospectiva

---

Para empezar, la limitación más significativa ha sido no haber podido poner en práctica la propuesta de intervención; hubiera sido muy interesante poder implementar algunas de las actividades ideadas, así como conocer la opinión de los alumnos a quien va dirigida la presente propuesta.

A continuación, aunque hay artículos en torno a los beneficios del juego en secundaria, la mayor parte de la bibliografía que reflexiona sobre el hecho lúdico en los centros educativos se centra muchas de las veces en alumnos de primaria. Asimismo, las reflexiones sobre el juego en secundaria giran en torno a los juegos por ordenador virtuales. Como las TIC no han formado parte, en gran medida, de la presente propuesta de intervención, no se ha podido aprovechar mucha de la información de dichos artículos. Además, en cuanto a la bibliografía sobre el hecho lúdico en la enseñanza del castellano, abundan artículos y trabajos en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera y escasean los dedicados al hecho lúdico en la enseñanza del español como lengua materna en secundaria.

Por lo que concierne a la prospectiva, de acuerdo con la propuesta de intervención, este TFM puede ser revisado para valorar los juegos recogidos y su efectividad en la materia y los cursos concretos a partir de una puesta real en práctica. Además, sería interesante poder ampliar la muestra de las actividades para los contenidos que se han considerado en la propuesta de intervención.

Finalmente, para reforzar la propuesta de intervención, se podría indagar sobre la adaptación de las TIC en la materia de Lengua Castellana y Literatura a través de los juegos virtuales. Asimismo, sería también provechoso estudiar estas metodologías más comunicativas y lúdicas en torno a la educación literaria, puesto que apostar por un enfoque lúdico permite que los adolescentes no se muestren tan temerosos ante las producciones literarias.

## 9. Referencias bibliográficas

---

- Andreu, M<sup>a</sup> A., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI (55), pp. 34-38. Recuperado de <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu3.pdf>.
- Anel, J. (productor) y Guardiola, J. (director). (2000). *Pasapalabra* [programa de concurso de televisión]. Madrid, España: Xanela Producciones.
- Angulo, A. C. (1996). Algunas teorías modernas que explican la función del juego. *Motrivivência*, (9), pp. 15-26. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/5653/20445>.
- Babidi-bú Editorial. (26 de noviembre de 2014). *La isla de los espejos* [archivo de vídeo]. Book tráiler de la novela juvenil de Villegas, M. (escritor) y Moreno, J. (ilustrador) (2014). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CQQR7N6E3B4>.
- Badia, D. y Vilà, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Badia, D. y Vilà, M. (2016). *Jocs d'expressió oral i escrita. El joc a l'aula pas a pas*. Vic: Eumo.
- Baca, V. M. (2010). El lenguaje como hecho cultural. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm).
- Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Les cahiers pédagogiques*, (448), p.20. Recuperado de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel, *Revue française de pédagogie*, (160), pp. 5-12. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rfp/582#quotation>.

- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49 (2), pp. 117-129  
Recuperado de [https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le\\_jeu\\_peut-il\\_tre\\_srieux\\_.pdf](https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf).
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, C. (animación) y Castillo, B. (musicalización) [Ed. Amanuta] (1 de junio de 2012). *Book Tráiler Capercita Roja* [archivo de vídeo]. Una obra de Mistral, G. (escritora) y Valdivia, P. (ilustradora) (2012). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RUohRK-AoFI>.
- Castellà, J. M<sup>a</sup>. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, (10), pp. 23-31.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes. *Tipologías textuales*. Diccionario de términos clave de ELE.  
Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/tipologia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm).
- Comas, O. (2001). Jugar en la clase de lengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. 24. pp. 7-15.
- Cómo hacer un book tráiler*. (s.f.) Recuperado de <https://sites.google.com/site/crearunbooktrailer/home>.
- Cortés, M. y Vila, I. (prólogo) en Bruner, J. (1985). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 d'agost de 2015, (6945), pp. 1-305. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>.

De la Torre, A. (2016). Rúbrica del booktràiler per a 3r d'ESO. Recuperado de <http://literaturainarrativesdigitals.blogspot.com.es/p/booktrailer.html>

Delgado, F. (2001). Lenguaje y cultura. *Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba*, (5-6), pp. 11-15. Recuperado de [http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8432/01\\_05.pdf?sequence=1](http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8432/01_05.pdf?sequence=1).

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.

De Zubiría, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá: Magisterio.

Díez, G. (adaptador) (2006). *Entremeses de Miguel de Cervantes: adaptación para adolescentes y jóvenes*. Madrid: CCS.

Escudero, C. (2012). Las etapas del desarrollo madurativo. *Formación activa en pediatría de atención primaria*. 5 (2), pp. 65-72. Recuperado de [http://archivos.fapap.es/files/639-779-RUTA/02%20FAPap\\_2\\_2012.pdf](http://archivos.fapap.es/files/639-779-RUTA/02%20FAPap_2_2012.pdf).

Garaigordobil, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de infantil*, (25), pp. 37-43.

García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.

Gatica, M<sup>a</sup>. D. (1949). El lenguaje y la cultura. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1717.pdf>.

Guerrero, P. y López, A. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18),

pp.21-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117784>.

Holloway, A. (12 de agosto de 2015). Hallado un código críptico en una espada medieval. La Biblioteca Británica solicita ayuda para poder descifrarlo. *Ancient origins*. Recuperado de <http://www.ancient-origins.es/noticias-general/hallado-c%C3%B3digo-cr%C3%ADptico-una-espada-medieval-la-biblioteca-brit%C3%A1nica-solicita-ayuda-para-poder-002802>.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Ley del Estatuto Catalán 12/2009, de 10 de julio, de Educación (LEC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol de 2009, (5422), pp. 29-251. Recuperado de <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, (106), pp. 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, (295), pp. 3-64. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

Lomas, C. (1993). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (compiladores) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Barcelona: Paidós.

López, A. y Encabo, E. (1999). El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (11), pp. 95-109. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9999110095A/19709>.

- López, F. (2008). Introducción. En Domènec et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Machado, A. (2002). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, A. (2001). Metodología para la enseñanza del uso del diccionario. *Aula abierta*, (77), pp. 85-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45499>.
- Martínez, E. (2008). El juego como escuela de vida. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (22), pp. 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774872>.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-o/html/>.
- Morote, P. (1998). Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español *A cien años del 98*. Soria, España. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_33/congreso\\_33\\_25.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf).
- Musset, M. y Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, (48), pp. 1-15. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>.
- Navarro, V. (2002). *El afán por jugar*. Barcelona: Inde.
- Orientación Andújar (2016). *Nueva fantástica supercolección de láminas para expresión oral pragmática* [imagen]. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2016/06/06/laminas-pragmatica/>.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

- Pérez, M. (1984). Lenguaje y pensamiento en el desarrollo. Un nuevo modelo teórico. *Estudios de Psicología*, 5 (17), pp. 117-130. Universidad Santiago de Compostela.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, (3), pp. 4-35.
- Reyes-Navia, R.M. (1996). *El juego, procesos de desarrollo y socialización: contribución de la psicología*. Bogotá: Magisterio.
- Ríos, G. (2012). La ortografía en el aula. *Káñina, revista de Artes y Letras*. 36 (2), pp. 181-190. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/6476/6175>.
- Roubira, J. (creador) y Cardouat, M. (ilustradora). (2008). *Dixit* [juego de mesa]. Poitiers, Francia: Libellud.
- Serrat, J.M. (1969). *Cantares*. En Dedicado a Antonio Machado, poeta [LP]. Milán, Italia: Zafiro/Novola.
- Soler, O. (coord.) (2011). *Psicología del llenguatge*. Barcelona: UOC.
- Think1 TV (20 de julio de 2017). Escape room en el Col·legi Montserrat [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1jiQGKsMTw>
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 7 (2), pp. 111-122 Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v07/v07\\_2/02-07\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v07/v07_2/02-07_2.pdf).
- Vygotsky, L. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## ANEXOS

---

## ANEXO I: Material para las actividades

### ❖ PRIMER TRIMESTRE ❖

#### Semana 3. Sesión 1, 2 y 3. Dixit. La narración

Imagen 1. Muestra de ilustraciones de *Dixit*



Fuente: Roubira y Cardouat, 2008

Tabla 5. Rúbrica para la evaluación de la narración

	<b>Excelente</b>	<b>Logrado</b>	<b>Poco logrado</b>	<b>No logrado</b>
El texto consigue explicar una historia a través de los elementos de la narración (tiempo, espacio, personajes, trama, narrador).				
El texto está bien organizado, las ideas son claras, no hay información irrelevante y avanza progresivamente.				
Las ideas están bien enlazadas y no hay errores de puntuación ni de conectores.				
No hay faltas de ortografía ni de morfosintaxis (tiempos verbales, subordinadas, pronombres, etc.).				

Fuente: elaboración propia.

## Semana 6. Sesión 1. El dictado cantado: “Cantares” (Serrat, 1969)

---

A continuación, queremos mostrar la letra compuesta por las estrofas de la sección *Proverbios y cantares*, de Machado (2002), que Serrat (1969) musicó y amplió con otros versos propios en la canción *Cantares*. A partir de las palabras marcadas, se enfatizará para tratar la ortografía de los sonidos [θ] y [x] con las grafías *c*, *z*, *g* y *j*.

Todo pasa y todo queda,  
pero lo nuestro es pasar,  
pasar **haciendo** caminos,  
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria,  
ni **dejar** en la memoria  
de los hombres mi **canCIÓN**;  
yo amo los mundos sutiles,  
ingrátidos y **gentiles**,  
como pompas de **jabón**.

Me gusta verlos pintarse  
de sol y grana, volar  
**bajo el cielo azul**, temblar  
súbitamente y quebrarse...  
Nunca perseguí la gloria.

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se **hace** camino al andar.

Al andar se **hace** camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar...

**Hace** algún tiempo en ese lugar  
donde hoy los bosques se visten de espinos  
se oyó la **voz** de un poeta gritar:  
«Caminante no hay camino,  
se **hace** camino al andar...»

golpe a golpe, verso a verso...

Murió el poeta **lejos** del hogar.  
Le cubre el polvo de un país **vecino**.  
Al **alejarse** le vieron llorar.  
«Caminante no hay camino,  
se **hace** camino al andar...»

golpe a golpe, verso a verso...

Cuando el **jilguero** no puede cantar,  
cuando el poeta es un peregrino,  
cuando de nada nos sirve **rezar**.  
«Caminante no hay camino,  
se **hace** camino al andar...»

## Semanas 2, 7, 12. Sesión 1, 2, 3. Bibliotráiler

Tabla 6. Rúbrica para la evaluación del bibliotráiler

	<b>Excelente</b>	<b>Logrado</b>	<b>En proceso / Poco logrado</b>	<b>No logrado</b>
En el inicio o en el final del bibliotráiler, aparecen todos los títulos de crédito necesarios: título del libro, autor, editorial, año, procedencia de las imágenes, título de la banda sonora, creadores del bibliotráiler y fecha del vídeo. También contiene otras informaciones como instituto, materia, etc.				
La narración del texto, oral o escrita, muestra detalles importantes de la historia (personajes, acción, espacio, tiempo...). Además, es intrigante, no se dan <i>spoilers</i> e invita a leer el libro.				
Las imágenes tienen relación con lo narrado, son atractivas y de calidad.				
La música tiene relación con la temática de la obra y el volumen es adecuado.				
El texto presenta buena calidad lingüística a nivel ortográfico, morfosintáctico y léxico.				

Fuente: De la Torre (2016)

## ❖ SEGUNDO TRIMESTRE ❖

### Semana 6. Sesión 1. El código críptico

Para empezar, se pretende mostrar la noticia de Holloway (12 de agosto de 2015) con la cual se quiere partir para crear un clima de trabajo encarado al juego que nos ocupa. Dicha noticia en cuestión ha sido ligeramente modificada con el fin de adaptarla a los estudiantes.

#### **Hallado un código críptico en una espada medieval. La Biblioteca Británica solicita ayuda para poder descifrarlo**

En 1825, una misteriosa espada de doble filo que contenía un código críptico fue descubierta en el río Witham cerca de Lincoln, en Inglaterra. Esta espada del siglo XIII contenía un enigmático mensaje de 18 letras que recorría su hoja a lo largo, y hasta el día de hoy ni criptógrafos ni lingüistas han sido capaces de descifrarlo. La Biblioteca Británica está ahora solicitando la ayuda del público para conseguir resolver este misterio de 800 años de antigüedad.

La espada, que se encuentra actualmente expuesta en la Biblioteca Británica como parte de la colección de la Carta Magna, presenta una hoja de acero muy afilada y cortante que se cree pudo ser manufacturada en Alemania. La empuñadura en forma de cruz está relacionada con la Cristiandad, así que pudo haber sido utilizada por un caballero en su deber de defender a la Iglesia.

“Basándose en las acanaladuras, el pomo y la forma de las letras de la inscripción, se ha planteado un posible origen Vikingo para la espada. Sin embargo, parece obvio que tanto el pomo, como la inscripción y la forma de la hoja de la espada son más característicos de la Europa Medieval que de aquellas espadas de origen Vikingo,” informa el Museo Británico.

La inscripción de la espada recorre su hoja por el centro de su acanaladura y está realizada con fino hilo de oro. El mensaje de 18 letras dice así: NDXOXCHWDRGHDXORVI. La lengua en la que está escrito el mensaje aún se desconoce, lo que añade aún más dificultad si cabe a la hora de descifrar el misterioso código.

“Se planteó en el pasado que podía tratarse de una inscripción religiosa, y que la espada pudo haber sido abandonada en el río a propósito (por motivos religiosos) lo cual no resultaba raro en la época,” explicó Harrison a *Mail Online*. Sin embargo, Harrison cree que la hipótesis más probable es que la inscripción esté en galés medieval, y que podría traducirse a grandes rasgos como “Ninguna funda me cubrirá,” lo que vendría a significar que el propietario de la espada debe estar listo para la batalla en todo momento.

Desde la Biblioteca Británica se agradecen todas las posibles explicaciones que han llegado de parte del público para ayudar a resolver este misterio de hace siglos.

Finalmente, deseamos exponer un ejemplo de criptograma alfanumérico que los alumnos deberán resolver para descubrir una de las normas ortográficas de *b* y *v*:

» Se escriben con *b*...

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
5								12				17		22		9								16	10

\_\_ A \_\_    \_\_ A \_\_ A \_\_ \_\_ A \_\_    Q \_\_ \_\_    \_\_ M \_\_ I \_\_ Z A \_\_  
 11 5 2    23 5 11 5 3 8 5 2    9 19 24    24 17 23 12 24 10 5 25

\_\_ O \_\_    \_\_ I \_\_ \_\_ -    O    \_\_ O \_\_    \_\_ \_\_ - ,    \_\_ \_\_ \_\_ -  
 23 22 8    3 12 3 11    22    23 22 8    3 19    3 19 8

Y    \_\_ \_\_ \_\_ -  
 16    3 19 2

## ❖ TERCER TRIMESTRE ❖

### Semana 6. Sesión 1. ¡Quien busca encuentra!

Imagen 2. La clasificación de las palabras según la sílaba tónica



Fuente : Orientación Andújar (2016)

## ANEXO II: Material para la evaluación de la propuesta y los resultados

» Ficha de evaluación de la actividad según el punto de vista docente:

Tabla 7. Evaluación del proyecto I

<b>FICHA DE EVALUACIÓN PARA EL DOCENTE</b>	
TRIMESTRE	
SEMANA	
SESIÓN	
ACTIVIDAD	
<b>CUESTIONES Y RESPUESTAS</b>	
¿Se han logrado los objetivos planteados?	
¿Qué problemáticas han aparecido?	
¿Cómo podría solucionarse?	
¿El tiempo y los recursos han sido suficientes?	
<b>OBSERVACIONES ADICIONALES</b>	

Fuente: elaboración propia.

» Ficha de evaluación de la actividad según el punto de vista de los alumnos:

Tabla 8. Evaluación del proyecto II

<b>FICHA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD SEGÚN EL ALUMNO</b>	
ALUMNO	
FECHA	
ACTIVIDAD	
<b>CUESTIONES Y RESPUESTAS</b>	
¿Te ha parecido interesante la actividad? ¿Por qué?	
¿Te ha resultado demasiado fácil o difícil? ¿Por qué?	
¿Qué cambiarías o mejorarías de esta actividad?	
¿Has tenido suficiente tiempo para realizarla?	
¿Qué has aprendido en esta actividad?	
¿Prefieres trabajar en grupo o de forma individual? ¿Por qué?	
<b>AÑADE LA INFORMACIÓN QUE CONSIDERES RELEVANTE</b>	

Fuente: elaboración propia.

» Evaluación de la propuesta de intervención según el punto de vista de los alumnos:

Tabla 9. Evaluación del proyecto III

<b>FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>					
<b>ALUMNO</b>					
<b>FECHA</b>					
<b>En qué grado...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
He aumentado el dominio de la expresión oral					
He mejorado la expresión escrita					
He perfeccionado la comprensión escrita					
He trabajado mi comprensión oral					
Las actividades me han parecido interesantes					
El profesor me ha ayudado siempre que lo he necesitado					
Me ha gustado participar activamente en las clases					
Me ha gustado trabajar en grupo					
Los documentos (vídeos, novelas, noticias, etc.) me han parecido interesantes					
En general, estoy contento/a con el método empleado en la materia					

Fuente: elaboración propia.

» Ficha de evaluación de la actividad según el docente:

Tabla 10. Evaluación de la adquisición de contenidos I

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN</b>			
ALUMNO			
TRIMESTRE y SEMANA			
SESIÓN			
ACTIVIDAD			
<b>OBJETIVOS Y COMPETENCIAS</b>			
	Sí	No	Comentarios
Se han logrado los objetivos planteados para la sesión según los criterios de evaluación			
Se han adquirido las competencias clave previstas para la actividad			
<b>CONDUCTAS Y RELACIONES</b>			
	Sí	No	Comentarios
Actitud abierta y participativa			
Respeto hacia los compañeros			
Respeto hacia el profesor			
Respeto hacia las tareas encomendadas			

Fuente: elaboración propia.

» Autoevaluación de los contenidos curriculares según el alumno:

Tabla 11. Evaluación de la adquisición de contenidos II

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	
ALUMNO	
FECHA	
<b>ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS</b>	
¿Crees que sabes generar ideas sobre un tema planteado?	
¿Te gusta escuchar las intervenciones de tus compañeros?	
¿Encuentras interesante poder expresarte de forma oral y/o escrita?	
¿Serías capaz de elaborar un texto narrativo? ¿Y uno expositivo?	
¿Qué recursos utilizarías en una argumentación?	
¿Consultas el diccionario cuando no entiendes una palabra? ¿Cuál usas?	
¿Cometes faltas de ortografía? ¿De qué tipo?	
¿Puedes decirme tres características de la Edad Media y tres más del Siglo de Oro?	
¿Te gusta leer? ¿Podrías recomendarme una obra de literatura juvenil?	

Fuente: elaboración propia.