



Universitat
de les Illes Balears

Jugando con la sintaxis: Actividades ludificadas
para tratar la sintaxis en el aula

ALBERTO ÁLVAREZ PARRA

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en *Formación del Profesorado*

Especialidad/Itinerario: *Lengua y Literatura Castellana*

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico *2018/2019*

Fecha: *04/06/2019*

Nombre Tutor del Trabajo: *Bartomeu Abrines Llabrés*

Resumen: El siguiente trabajo analiza la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria e incluye una serie de actividades cuyo objetivo es crear espacios de aprendizaje donde los alumnos y las alumnas trabajen contenidos sobre sintaxis. Las actividades, además, se han construido sobre las bases de la ludificación, por lo que todas ellas fomentarán el aprendizaje a partir del juego. Gracias a estas actividades, los contenidos sobre esta parte de la gramática van a poder tratarse desde un punto de vista que aumente la participación, la motivación, el trabajo cooperativo y el aprendizaje autónomo del alumnado

Palabras clave: Educación secundaria, gramática, sintaxis, ludificación, innovación.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2.1. LA GRAMÁTICA	5
2.2. TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN LAS AULAS.....	7
2.3. TRABAJAR LA GRAMÁTICA EN EL AULA.....	17
2.4. GAMIFICACIÓN	20
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: JUGANDO CON LA SINTAXIS	24
3.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	24
3.2. METODOLOGÍA.....	25
3.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	26
3.4. ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES.....	29
4. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	31
4.1. QUIÉN ES QUIÉN VERBAL.....	31
4.2. LA DESAPARICIÓN DEL PROFESOR	32
4.3. HUNDIR EL SINTAGMA NOMINAL	34
4.4. EL VERBO MANDA.....	36
4.5. PAÑUELITO SINTÁCTICO	39
4.6. <i>ESCAPE ROOM</i> GRAMATICAL.....	42
5. CONCLUSIONES	49
6. BIBLIOGRAFÍA	50
7. ANEXOS	52
ANEXO 1. TABLERO DE JUEGO DE LA ACTIVIDAD <i>QUIÉN ES QUIÉN VERBAL</i>	52
ANEXO 2. TARJETAS CON SINTAGMAS Y TABLA DE NOTAS DE LA ACTIVIDAD <i>LA DESAPARICIÓN DEL PROFESOR</i>	53
ANEXO 3. TABLEROS DE JUEGO DE LA ACTIVIDAD <i>HUNDIR EL SINTAGMA NOMINAL</i>	55
ANEXO 4. LOTES DE TARJETAS DE LA ACTIVIDAD <i>EL VERBO MANDA</i>	57
ANEXO 5. TARJETAS CON SINTAGMAS DE LA ACTIVIDAD <i>PAÑUELITO SINTÁCTICO</i>	60
ANEXO 6. MATERIALES DE LA ACTIVIDAD <i>ESCAPE ROOM GRAMATICAL</i>	61

1. Introducción

En este trabajo se va a realizar un análisis sobre la situación de la gramática en las aulas de secundaria y se va a presentar una propuesta didáctica para crear espacios en los que los alumnos y las alumnas de secundaria trabajen con determinados aspectos de la sintaxis. Esta propuesta se construirá sobre los preceptos de la ludificación, convirtiendo juegos en una serie de actividades para construir conocimientos de sintaxis en las cuales los alumnos van a convertirse en los agentes de su propio aprendizaje. En estos juegos se desarrollarán diferentes competencias que los alumnos deberán utilizar para superar una serie de tareas y que asimilarán para enfrentarse a la sintaxis de corte más formal en cursos posteriores. Las actividades, que están basadas en juegos bien tradicionales, como *Hundir la flota* o *Quién es quién*, bien modernos, como el *Escape room*, permitirán que un alumnado que se inicia en el tratamiento de la sintaxis adquiera unas destrezas que le ayuden a crear una base de conocimiento de cara a posteriores cursos.

Los objetivos que persigue este trabajo son los siguientes:

1. Debatir acerca del tratamiento de la lengua en las aulas de secundaria.
2. Analizar estrategias de enseñanza de la sintaxis.
3. Crear una propuesta práctica para trabajar la sintaxis en la enseñanza secundaria.
4. Incluir en la propuesta didáctica metodologías innovadoras de enseñanza.

En lo referente a la estructura del trabajo, se presentará en primer lugar el estado de la cuestión en el cual va a presentarse el estado actual de la enseñanza de la lengua en educación secundaria y se conceptualizará la metodología de la ludificación. Posteriormente, se esbozará la propuesta didáctica, que incluirá una justificación, la presentación de la metodología empleada, un plan de atención a la diversidad y la descripción de las actividades.

2. Estado de la cuestión

A continuación, se expondrá la situación actual de los elementos que se tratarán en este trabajo: se comenzara por caracterizar la gramática y el tratamiento que recibe dentro de la enseñanza para, finalmente, analizar las propuestas de trabajo de esta disciplina en las aulas.

2.1. La gramática

En este primer apartado se determinará qué es la gramática y cuáles son sus características. También se incidirá en la importancia de la creación de una gramática dedicada exclusivamente a la enseñanza.

Siguiendo la definición de la Real Academia Española, la gramática es la «parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan». La gramática es la rama de la lingüística que se encarga del estudio de los elementos que constituyen un sistema lingüístico determinado. Para poder tratar más fácilmente dichos elementos, la gramática se subdivide en diferentes campos que van desde el análisis de los segmentos lingüísticos más breves con significado hasta el de los más extensos. Esta disciplina, por tanto, incluye el estudio de la fonología, de la morfología, de la sintaxis, del significado y del texto.

La gramática ha de perseguir tres funciones principales:

- Función normativa.
- Función descriptiva.
- Función contrastiva.

La función normativa, en primer lugar, tiene como objetivo velar por el cumplimiento de las normas de una lengua fijadas socialmente tanto en registros escritos como orales. El objetivo de esta función, por tanto, es la de establecer y mantener unos usos lingüísticos considerados cultos que permitan la comprensión de los usuarios de una misma lengua. Las comunidades de hablantes, habitualmente, crean instituciones que salvaguarden estos preceptos lingüísticos, como la Real Academia Española para la lengua española o el Institut d'Estudis Catalans para la lengua catalana, aunque otras lenguas no precisan de este tipo de órganos para el mantenimiento de la norma culta.

Ocurre en la mayoría de las ocasiones que los usos lingüísticos distan de la norma, por lo que otra de las funciones de la gramática es la descriptiva, es decir, la de contemplar la diversidad presente en una lengua. Como herramienta utilizada por el ser humano, la lengua tiene como característica inherente la variación, por lo que la variedad contemplada por la norma podrá ser diferente en función de las variedades diatópicas y diastráticas con las que conviva la variedad culta. La gramática, por tanto, ha de reflejar todas las posibles soluciones para resolver un intercambio comunicativo determinado.

En situaciones de contacto de lenguas surge la necesidad de que la gramática cumpla también una función contrastiva que permita la comparación entre dos lenguas. Esta comparación, sin embargo, no ha de basarse en un contraste entre sistemas diferentes, sino que ha de servir para nutrir el aprendizaje de una lengua con otra.

Ante la necesidad de que los alumnos trabajen con determinados contenidos gramaticales en las aulas de secundaria, se propone la creación de una gramática pedagógica, cuya función sea «fer accessibles aquests coneixements al aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals, és a dir una gramàtica que ofereixi al professorat i als alumnes eines per a l'activitat metalingüística» (Camps & Milian, 2017, p. 221). Los objetivos imprescindibles que debe perseguir este nuevo concepto de gramática destinada a la enseñanza y al aprendizaje se resumen en Camps & Milian (2017, p. 221):

1. Abordar el estudio de la lengua desde diferentes puntos de vista.
2. Ofrecer herramientas para hacer posible el progresivo conocimiento de la gramática.
3. Facilitar el conocimiento sistemático de la lengua.
4. Facilitar la relación entre los conocimientos y el uso de la lengua.
5. Proporcionar criterios para la secuenciación.

La función de esta gramática pedagógica no es, por supuesto, la de proporcionar un manual sobre cómo ha de ser el proceso de enseñanza de conocimientos gramaticales. Por el contrario, la gramática pedagógica se utiliza para mostrar cuáles son los procedimientos que deben fomentarse para que esos conocimientos sirvan para crear reflexión metalingüística, entendida como la reflexión que se realiza sobre la propia lengua.

2.2. Tratamiento de la gramática en las aulas

En este apartado se expondrá la situación en que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de la gramática y la lengua en general en la educación secundaria. También se hablará de la distribución de contenidos en ESO y bachillerato y se argumentará a favor y en contra de este repartimiento. En relación con el fomento de la actividad metalingüística que promueve la gramática pedagógica, se presentarán algunos aspectos que pueden dificultar que este razonamiento sobre la lengua se establezca de forma óptima. Además, se contrastarán las diferencias entre las dinámicas del aprendizaje de las ciencias y las de lenguas.

Actualmente hay un gran debate abierto que incumbe a la enseñanza de la lengua. Las opiniones de este debate oscilan entre las tendencias que defienden la enseñanza del saber gramatical y las que sostienen unas enseñanzas basadas en el uso instrumental de la lengua. Ya no se discute si, en realidad, ha de enseñarse o no gramática en las aulas, sino que se analiza qué contenidos han de ser trabajados en la enseñanza de la lengua:

Així doncs, l'interrogant sobre si cal ensenyar gramàtica o no ha quedat obsolet, i l'atenció ha anat dirigida a preguntes com les següents: quina gramàtica cal ensenyar?, com cal ensenyar-la?, quan s'ha d'ensenyar? i quins són els resultats de la implementació d'estratègies diverses per ensenyar gramàtica? (Casas-Deseures & Comajoan-Colomé, 2017, p. 107)

Los contenidos que trabajamos en las clases de lengua, por tanto, deben ser actualizados si queremos conseguir un alumnado que conozca y sepa usar la lengua de forma efectiva.

2.2.1. La *analogía instrumental*

Uno de los inconvenientes básicos que surgen en las clases de lengua de los centros de enseñanza secundaria hoy en día es la manera en que los profesores deciden tratar el objeto de estudio y la relación que se tiene con él. Tal y como explica Bosque en lo que denomina *analogía instrumental*, «ante cada instrumento complejo podemos formular dos clases de preguntas: preguntas de usuario y preguntas de experto» (Bosque, 2018, p. 13). Las preguntas de usuario son aquellas que evidencian las cuestiones básicas de funcionamiento de un

instrumento, mientras que las preguntas de experto consisten en aquellas que ahondan en la esencia del objeto en concreto para conocer su funcionamiento.

Esta analogía puede ser aplicada a una gran variedad de objetos que utiliza la sociedad hoy en día. Tomando como objeto un teléfono móvil, algunas de las preguntas de usuario estarían vinculadas a la solución de problemas relacionados con el uso diario del dispositivo, como el envío de mensajes, la personalización de determinados ajustes o el uso de una aplicación. Las preguntas de experto, por otro lado, se centrarían en cuestiones de electrónica, o programación del objeto en general, como el funcionamiento del sistema de carga o de los sistemas encargados de la conexión a la red. La *analogía instrumental* no solo se deja ver en objetos, sino también en determinadas tareas, como la inversión bursátil o la declaración de la renta.

Esta distinción entre información de usuario e información de experto también es aplicable al tratamiento de la gramática:

Así pues, aplicando ahora nuestra distinción al terreno del lenguaje podríamos ejemplificar las preguntas de usuario con la cuestión «¿Cómo se conjuga el verbo *hollar*?», y las preguntas de experto con esta otra: «¿Es imprescindible el mando de constituyente en el principio A de la teoría del ligamiento?» (Bosque, 2018, p. 15).

Teniendo en cuenta la anterior premisa, se puede suponer que la información de usuario se correspondería a las enseñanzas de la lengua en niveles como ESO o bachillerato, mientras que la información de experto quedaría reservada a los estudios universitarios. A primera vista, la respuesta más obvia es la de aceptar este planteamiento. Contrarios a las opiniones que se entrevén en Bosque (2018), muchos creen que las preguntas de experto no deberían fomentarse a partir de la enseñanza media. A continuación, se presentan algunos argumentos a favor de la distribución de contenidos de usuario y de experto establecida.

Los conocimientos que se tratan en las aulas de secundaria se basan en los procedimientos gramaticales y léxicos necesarios para enfrentarse o producir un texto tanto oral como escrito y también para adaptarse a los registros y usos normativos de la lengua. En definitiva, en los centros de secundaria la enseñanza

de la lengua adquiere un tratamiento instrumental, por lo que solo es necesaria la información de usuario para la concepción de la lengua como un vehículo de comunicación.

El alumnado, de forma general, adquiere la competencia comunicativa sin conocer profundamente los entresijos de la gramática. De hecho, en sistemas educativos como el de los Estados Unidos apenas trabajan contenidos teóricos sobre gramática, sin que ello sea un impedimento para que los usuarios de la lengua sepan expresarse óptimamente (Bosque, 2018). Este hecho parece propiciar la idea de que cada hablante tiene interiorizado una serie de recursos de los cuales dispone para emplear la lengua como instrumento de comunicación de manera efectiva.

A propósito de este sistema interiorizado, los partidarios de la corriente antigramaticalista exponen que «hay que elegir entre transmitir a los estudiantes ese conocimiento práctico, llamado a menudo *instrumental*, y ese otro conocimiento –elemental y simplificado, si se quiere– del sistema interiorizado que suponemos que todos conocen de manera implícita» (Bosque & Gallego, 2016, p. 65). Uno de los defensores del antigramaticalismo manifiesta que «la gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (Castro, 1922, p. 214).

Estos argumentos giran en torno a la idea de que no cobra tanta importancia la forma en que se organiza el lenguaje en el interior de los seres humanos como la expresión de ese sistema que todos los humanos poseen. Lo que importa, siguiendo los puntos de vista expuestos, es utilizar la lengua correctamente.

No obstante, apoyar la distribución de información establecida anteriormente incurriría en pasar por alto determinados aspectos relacionados con el acercamiento de conocimientos lingüísticos a los hablantes y con el tratamiento de la propia lengua como objeto de estudio. A continuación, se exponen puntos de vista contrarios al tratamiento exclusivo de los contenidos de usuario en los institutos.

En primer lugar, resulta lógico considerar a los instrumentos como objetos externos a quienes los emplean, pero la lengua, entendida como instrumento, paradójicamente, consiste en una herramienta que los hablantes tienen interiorizada. Los seres humanos somos, en esencia, expertos en nosotros mismos, por lo que resulta contradictorio emplear un instrumento como usuarios de él si este reside en nuestro interior.

Otra cuestión relevante se descubre al contrastar la información aportada en las clases de lengua con la información de las clases de ciencias como matemáticas, biología, física y química: en las segundas, además de caracterizar el entorno, los profesores introducen una serie de conocimientos que «no se limitan a los imprescindibles para “dar uso” a todo aquello que nos rodea» (Bosque, 2018, p. 18). Esto es, en estas asignaturas se ahonda en la información de experto, mientras que en las asignaturas de lengua se insiste en tratar la información de usuario.

Si nos limitamos a tratar la lengua como un instrumento que hemos de conocer, por otro lado, la investigación sobre gramática quedará condenada. «Si el idioma se reduce a un conjunto de pautas que debemos conocer y seguir, no habrá nada que averiguar sobre él, nada que investigar, nada ante lo que sorprenderse» (Bosque, 2018, p. 18). El tratamiento instrumental de la lengua no deja mucho lugar a la reflexión metalingüística; por lo tanto, no habría nada nuevo que descubrir sobre ella.

Finalmente, para rebatir el punto de vista de la tendencia antigramaticalista, enseñar determinados conocimientos de gramática sin contemplar una base teórica férrea y sólida resultará un arduo trabajo. Ante determinadas estructuras lingüísticas, los profesores y las profesoras se ven obligados a recurrir a explicaciones técnicas sin las cuales sería posible resolver un ejercicio determinado. Enseñar gramática pasa por un estadio terminológico necesario para explicar qué elecciones se han de tomar ante una situación comunicativa. De no hacerlo de este modo, enseñar una lengua se convertirá «en un conjunto de dictámenes arbitrarios que los alumnos habrán de aceptar por la simple autoridad de su profesor, o la supuesta elegancia o expresividad de los textos en que se muestran» (Bosque & Gallego, 2016, p. 65).

El contenido de la siguiente tabla resume los argumentos de los que defienden una enseñanza de la lengua basada en la capacidad instrumental y los que defienden una enseñanza de la lengua basada en la reflexión metalingüística:

En ESO y bachillerato se trabajan los contenidos de usuario, mientras que en los estudios universitarios se tratan los contenidos de experto	
<i>A favor</i>	<i>En contra</i>
En las aulas se trabaja con contenidos de usuario porque son los necesarios a la hora de considerar la lengua como instrumento.	Los humanos somos expertos en nosotros mismos, por lo que también somos expertos en manejar nuestro vehículo de comunicación.
Cada individuo es poseedor de un sistema lingüístico, inherente a su condición de hablante, que conoce y domina en mayor o menor medida.	En las asignaturas de ciencia se tratan contenidos de experto, por lo que en las asignaturas de lenguas también deberían trabajarse.
Según los antigramaticalistas, saber utilizar la lengua no está relacionado con saber gramática	La información de experto es necesaria en la lengua para su avance en su investigación.
	Para resolver cuestiones lingüísticas se necesitan explicaciones que contengan información de experto

Las conclusiones que se extraen tras estas reflexiones son las siguientes:

La analogía instrumental parece lógica y casi evidente, pero lo es mucho menos de lo que podría parecer. Esta analogía no es completamente errónea, pero es parcial, además de incompleta. [...] La cuestión no debería ser si debemos dejar o no la gramática para la investigación del lingüista profesional, sino cómo podríamos arreglárnoslas para presentar a los alumnos (de manera no demasiado alambicada) una pequeña parte de la organización interna del sistema lingüístico que sin duda poseen y manejan de forma inconsciente. (Bosque, 2018, p. 19)

Estas consideraciones dejan entrever la preocupación por una enseñanza de la lengua que conduzca hacia una reflexión sobre las construcciones lingüísticas y sus usos. Este tipo de actitudes son las que han de irse introduciendo en las aulas de forma gradual, siempre y cuando el alumnado tenga una base teórica sobre la que sostenerse antes de razonar acerca de la propia lengua. Parece necesario, por tanto, introducir una serie de conceptos previos a la reflexión

metalingüística que proponen determinados autores, ya que sin ellos no podría existir dicha reflexión.

2.2.2. Factores que dificultan la reflexión metalingüística

En este apartado se exponen algunas de las circunstancias que pueden dificultar la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria. En concreto, se analizarán tres de los posibles factores que inciden en el aprendizaje de esta disciplina: la complicidad entre los hablantes, el papel de la terminología y el comentario de texto como herramienta para trabajar la lengua.

La complicidad entre hablantes no es más que «la simple ausencia de explicitud ante lo compartido; el hecho de que se asuman contenidos y sistemas de inferencias que no se considera preciso formular porque son asumidos de forma implícita por todo el mundo» (Bosque, 2018, p. 20). Esta falta de explicitud se relaciona con la complicidad en el sentido de que existe una información compartida tanto por el hablante como por el oyente, por lo que no es necesaria manifestarla.

La explicitud es necesaria en diferentes terrenos de la vida cotidiana. En el arte la complicidad se manifiesta cuando el artista asume que el receptor de su creación va a inferir aquella información que no ha mostrado expresamente. De hecho, en el mundo del arte «es un logro artístico el saber sugerir los hechos o las conexiones entre ellos, en lugar de mostrarlos abiertamente» (Bosque, 2018, p. 21). En el humor no solo es innecesaria la explicitud, sino que su aparición resulta incluso contraproducente: al explicar un chiste, por ejemplo, este pierde toda su gracia.

En contraposición con el entorno cotidiano de los hablantes, donde la explicitud es necesaria, en el terreno de las ciencias esta complicidad es perjudicial. A la hora de trabajar la gramática, la complicidad con el interlocutor se pierde por completo y se dan situaciones de extrema explicitud. Los alumnos y las alumnas suelen encontrarse con problemas para señalar las circunstancias de aparición de una determinada estructura sintáctica incluso pudiendo marcarla en un texto. Este hecho es consecuencia de que «el sistema lingüístico con el que los alumnos deberían familiarizarse no se les presenta nunca o casi nunca como un conjunto de variables que entran en sutiles relaciones de dependencia

mutua» (Bosque, 2018; p. 23). El estudio de la lengua se ha enmarcado dentro de la educación artística, por lo que los alumnos han sido ejercitados en distinguir elementos estéticos. No obstante, el tratamiento que debería recibir el análisis del sistema lingüístico corresponde a un tipo de conocimiento de ámbito científico. Tratando la lengua al igual que tratan los profesores de ciencias su objeto de estudio, se fomentarían las capacidades que harían posible la comprensión de los elementos que conforman la lengua.

El segundo problema que dificulta el tratamiento de la gramática en el aula se relaciona con la terminología empleada para describir y analizar la lengua. El estudio de la gramática destaca por el etiquetado y clasificación de segmentos lingüísticos determinados. El estadio terminológico es necesario en cualquier ciencia como base sobre la cual construir el conocimiento; una vez superada esta fase terminológica es cuando realmente un estudiante se inicia en la disciplina que está trabajando. Cuando el objeto de estudio es la lengua, sin embargo, no se suele avanzar más allá del estadio terminológico. A propósito de esta consideración, «al estudiante de Lengua no se le pide que resuelva problemas: se le demanda que etiquete ciertas unidades y que comente, parafrasee, amplifique o resuma (con diversos grados de detalle) determinados aspectos de la realidad» (Bosque & Gallego, 2016, p.174)

Un tercer motivo por el que se complica la adquisición de la gramática en el aula viene por una de las herramientas con la que se practica el análisis de la gramática: el comentario lingüístico de un texto. Como estrategia didáctica, el comentario lingüístico se convierte en una actividad menos efectiva que los ejemplos contruidos *ad hoc*. Volviendo a establecer una comparación con las asignaturas de ciencias, en ellas se trabaja generalmente a partir de problemas, es decir, de actividades con un contenido que ha de ser resuelto mediante la observación guiada. El aprendizaje de conceptos gramaticales resultaría más eficaz si se ejercitase a los alumnos con actividades de este tipo, ya que «la mejor forma de que los estudiantes entiendan los fundamentos de un sistema complejo en el que interactúan diversas variables no es presentarles en crudo, para que los comenten, muestras o especímenes que puedan ponerlo de manifiesto». (Bosque, 2018, p. 27).

Sintetizando la información que ha aparecido anteriormente, la falta de explicitud entre interlocutores dificulta el aprendizaje de la lengua debido a que se invierte mucha explicitud innecesaria en lugar de observar lo cotidiano para poder estudiar lo complejo. Además, el abuso de la nomenclatura relativa a la lengua no permite que el aprendizaje de la gramática pase del estadio terminológico. Finalmente, la lengua se trabaja a partir del comentario de texto, un objeto poco eficaz por no perseguir la resolución de una incógnita.

2.2.3. El contraste con las asignaturas de ciencias

En las páginas anteriores se ha comentado que las ciencias emplean metodologías diferentes a las de lengua para acercar a los alumnos un determinado contenido. Será necesario, ahora, poner de manifiesto cuáles son las actitudes que se trabajan en las asignaturas de ámbito científico y contrastarlas con las utilizadas en la enseñanza de la lengua.

Fuera del campo de la lingüística, en las asignaturas de ciencias los docentes ahondan más en la información de experto, ya que, de no ser así, lo que aprenderían los estudiantes en esas materias se limitaría a saber emplear aquello que les rodea. Dentro de estas disciplinas se aprende no solo lo necesario para utilizar los recursos del entorno, sino también se descubre «un gran conjunto de sistemas imbricados que debemos intentar entender» (Bosque & Gallego, 2018. p. 160).

Se puede apreciar que el objeto de estudio de estos dos grupos de asignaturas es tratado de formas distintas, diferencia que queda evidenciada incluso en el currículum de las asignaturas. Una de las pruebas que mejor evidencia este hecho se encuentra en los criterios de evaluación: los objetivos que persigue la asignatura de biología y geología, por ejemplo, permiten una interacción con el entorno más clara mediante su catalogación, su descubrimiento, su reconocimiento, su relación o su argumentación. Por otro lado, los objetivos de lengua castellana fomentan la aplicación de unos conocimientos, el reconocimiento e identificación de estructuras y la explicación de sus usos y el conocimiento de la situación lingüística del territorio. Pese a que las dos asignaturas parezcan encaminarse hacia objetivos similares, la asignatura de lengua permanece en un estadio descriptivo consistente en el etiquetado y clasificación de estructuras.

La diferencia entre el enfoque de las asignaturas de ciencias y el enfoque promovido por las de letras tiene consecuencias incluso en el perfil del alumnado presente en estas materias. Siguiendo el hilo de Bosque (2018, p. 174), «Un estudiante de ciencias no pierde completamente el contacto con múltiples aspectos de las materias de letras, mientras que un estudiante de letras pierde por completo el vínculo con las materias de ciencias». El simple hecho de que los alumnos y las alumnas que cursen un itinerario de ciencias utilicen la lengua como vehículo de comunicación implica que deban conocer determinados aspectos de su funcionamiento para lograr una comunicación productiva. Entonces, las destrezas relacionadas con la lengua seguirán desarrollándose junto con las nuevas actitudes que los conocimientos científicos exigen. Por otro lado, los alumnos y las alumnas de lengua parecen olvidar (o, al menos, dejar de emplear) aquellas actitudes relacionadas más estrechamente con las ciencias:

Los alumnos de Lengua, en particular, no están acostumbrados a que se les pida que argumenten y contraargumenten, que critiquen explicaciones infundadas, que aporten contraejemplos a las teorías que se les muestran, que valoren las predicciones de los análisis, que detecten definiciones inexactas, que desestimen conceptos poco útiles o, simplemente, que observen si la realidad encaja o no en los esquemas conceptuales que los libros y los profesores les ponen delante. (Bosque, 2018, p. 174).

Ante esta situación, en la que las materias de ciencias parecen avanzar hacia la vinculación del entorno con los conocimientos adquiridos en el aula, insiste Bosque en que «deberíamos tratar de fomentar en las clases de lenguas algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la Enseñanza Media» (Bosque, 2018, p. 29). Los profesores y las profesoras de lengua, entonces, deberían desarrollar la curiosidad de los alumnos hacia su propio vehículo de comunicación y, además, promover las generalizaciones como la actitud necesaria para adquirir conocimientos sobre gramática que permitan la reflexión por parte de los estudiantes.

En sus primeros años de escolarización, los jóvenes se plantean preguntas sobre el entorno ciertamente inocentes, pero denotan una curiosidad por conocer el mundo donde viven; ese tipo de cuestiones, a medida que el tiempo avanza,

van desapareciendo. Si los docentes se encargasen de preservar esa actitud por el conocimiento, los alumnos y las alumnas posiblemente se hicieran preguntas por el funcionamiento de las estructuras gramaticales que emplean a diario, ya que «al examinar cada fenómeno lingüístico estamos ante algo que comprender, ante un sistema en el que intervienen diversas variables cuyo papel nos corresponde a nosotros ponderar» (Bosque, 2018, p. 32) y el deber del docente es hacer que los estudiantes sean los protagonistas de ese examen.

Por otro lado, la lengua se articula en torno a normas y excepciones de la norma, por lo que se advierte que las generalizaciones en el terreno de la lingüística son escasas. En un afán de categorizar todo el sistema lingüístico, los manuales de referencia de la lengua distan de las generalizaciones para centrarse en el análisis de casos concretos. La tendencia a buscar generalizaciones es propia del ser humano, hecho que se refleja en el tratamiento de la lingüística contemporánea. Entonces, es preciso adoptar actitudes dentro del aula que permitan la reflexión metalingüística a partir de las generalizaciones.

A modo de conclusión, el debate sobre la creación de espacios de aprendizaje de la gramática va encaminado a resolver cuestiones relacionadas con el contenido de las sesiones o con las estrategias de enseñanza. Aplicada al aprendizaje de una lengua, la *analogía instrumental* no sirve para explicar la distribución de contenidos de gramática en educación secundaria debido a que si el docente se limita a tratar información de usuario en las aulas no se fomenta la reflexión metalingüística. Aunque el docente se proponga tratar el objeto de estudio a partir de la reflexión sobre la propia lengua, puede toparse con algunos impedimentos que frenen su labor docente. El punto de vista de los profesores y las profesoras de lengua debería estar fijado en las actitudes promovidas desde las sesiones de ciencias, donde se manipulan los conocimientos a través de la experimentación, la justificación, la comparación, el análisis o la argumentación. Estas prácticas señaladas deben fomentarse en las clases de lengua para obtener reflexión metalingüística.

2.3. Trabajar la gramática en el aula

En este apartado, en primer lugar, va a analizarse la relevancia del tratamiento conjunto de la lengua y la literatura y, posteriormente, se mencionarán las actividades con las cuales se conseguirá que se reflexione sobre la lengua en las aulas.

2.3.1. Vinculación de la literatura con la lengua

En el sistema educativo actual, la lengua y la literatura se tratan de forma conjunta en una misma asignatura. Estos dos campos de estudio fueron unidos porque se suponía una retroalimentación de ambas disciplinas: la literatura constituye un modelo lingüístico “de excelencia” (Bosque & Gallego, 2018), por lo que analizar cuestiones gramaticales a partir de textos literarios se entendía como la práctica más lógica. Sin embargo, si los docentes quieren fomentar los preceptos propios de los estudios científicos en la enseñanza de la lengua, esta relación resulta difícil de mantener.

En relación con las cuestiones inherentes de ambos objetos de estudio, las estrategias didácticas a seguir a la hora de tratar las dos disciplinas son diferentes la una de la otra:

En el caso de la Literatura, el objeto de conocimiento es artístico (la Literatura no es sino el arte verbal); en el caso de la lengua, el objeto de estudio es un sistema (o un conjunto de sistemas, si se prefiere) dirigido a la creación, la expresión, la transmisión y la comprensión de significados en función de determinadas pautas formales y convencionales léxicas y discursivas. (Bosque & Gallego, 2018, p. 182)

El diferente enfoque de ambos campos de estudio propicia que se den algunas asimetrías entre la lengua y la literatura. A continuación, se destacarán algunas de las diferencias entre ambos terrenos de conocimiento.

La primera desigualdad consiste en la concepción de los objetos artísticos como únicos. A la hora de analizar creaciones literarias podemos discriminarlas unas de otras y considerarlas como entes individuales. En cambio, cuando se caracteriza una oración de un determinado tipo se establecen unas variables que serán comunes a todas las oraciones que se enmarquen en ese grupo. La misma concepción que se sigue en lengua aparece en las asignaturas de ciencias, en

la que se producen generalizaciones en los diferentes conceptos que se están tratando para poder sistematizarse. A la hora de describir y analizar las oraciones, por tanto, no se tratan como objetos particulares, sino que se estudian a partir de sus características comunes.

Otra asimetría fundamental es la cuestión de la progresión didáctica: el orden de presentación de los contenidos de literatura no se rige por su complejidad: «en literatura no es preciso estudiar los haikús antes que los sonetos, ni estos antes que los cuentos, ni estos últimos antes que las novelas» (Bosque & Gallego, 2018, p. 186). Sin embargo, el avance con el contenido didáctico de lengua solo es posible mediante una gradación de nivel, trabajando primero con los conceptos más básicos para adentrarse posteriormente en los más complejos.

Con estas líneas no se pretende valorar si la lengua debiera poseer un tratamiento aislado de la literatura. En realidad, con las desigualdades planteadas se presume que la forma idónea de trabajar la lengua está alejada del análisis lingüístico de textos literarios.

2.3.2. Actividades para tratar la gramática

Siguiendo la línea de Camps & Milian (2017), los conocimientos de los cursos de gramática en las aulas no deberían consistir en conceptos sistematizados y adaptados a sus receptores, sino que convendría que ofreciesen procedimientos para acceder al conocimiento gramatical.

Algunas de las actividades propuestas en Camps & Milian (2017) que sirven para fomentar algunas nociones de gramática se basan en la comparación, la inclusión, la adición o supresión, la sustitución, el cambio de orden o la creación de segmentos gramaticales en enunciados. Este tipo de actividades resultan similares a las propuestas por Bosque & Gallego (2016) cuyos ejercicios consisten, entre otros, en analizar secuencias breves, agramaticales o ambiguas; realizar análisis inverso de enunciados o comparar pares mínimos.

Para ejemplificar uno de estos ejercicios, se presenta un par mínimo extraído de Bosque (2015, pp. 32-33):

- (1) Casi infinito
- (2) *Muy infinito

Con este ejemplo, queda claro que el adverbio *casí*, relacionado con un adjetivo, marca la proximidad de una propiedad con respecto a otra; matiz que no expresa el adverbio *muy*. El primer adverbio «expresa, por tanto, alguna propiedad cercana a la infinitud, pero no “gradúa la infinitud”» (Bosque, 2018, p. 33). Esta explicación sería fácilmente comprensible para un alumno y se puede sacar más provecho de una actividad así que del etiquetado de la categoría gramatical de *casí*.

Este tipo de actividades, por un lado, rompen con las tradicionales tareas de etiquetado y clasificación de unidades gramaticales, sintagmas u oraciones y, además, «estan al servei del raonament gramatical» (Camps & Milian, 2017). Gracias a la incorporación de estas actividades en las clases, los alumnos no solo trabajarán las características de la gramática de corte normativo, es decir, conocerán la terminología relativa a la sintaxis y también las relaciones que se establecen entre los constituyentes de la oración, sino que también se les invitará a ejercer una visión crítica sobre el objeto tratado y se fomentará la reflexión metalingüística de las estructuras propuestas.

El alumnado, por otra parte, no debe limitarse a adquirir unos conocimientos, sino que ha de cambiar el punto de vista con el que se enfrenta al conocimiento. Ante una actividad cada individuo puede adoptar bien una actitud reglamentarista, que «consiste en hacer lo mínimo imprescindible para superar una obligación aplicando una pauta que estamos obligados a seguir» (Bosque, 2015, p. 38), bien una actitud indagadora, que «consiste en hacerse las preguntas adecuadas para tratar de solucionar los problemas que realmente nos interesan». Vinculado a las actividades que se proponen en las clases de lengua, los alumnos y las alumnas pueden enfrentarse a ellas porque alguien lo demanda, como el profesor, o movidos por una motivación y un esfuerzo de superación para comprender lo que se pide en las tareas. Uno de los objetivos del docente ha de ser el fomento de la segunda actitud para conseguir que los

alumnos se muestren receptivos ante los contenidos impartidos en las clases de lengua y así promover la reflexión metalingüística.

2.4. Gamificación

Antes de comenzar con la caracterización de la ludificación es necesario precisar que la distinción entre ludificación y gamificación es mínima, ya que la base de ambas metodologías reside en el juego como herramienta de aprendizaje. En este trabajo, por lo tanto, ambos términos se tratarán como sinónimos.

La innovación consiste en un cambio basado en la inserción de elementos inesperados al objeto que se quiere modificar. Esta tarea está vinculada con la creatividad y la originalidad para adaptar una determinada realidad. Relacionado con el entorno educativo, la innovación se convierte en «un proceso deliberado y sistemático que busca un cambio en la práctica educativa actual» (González, Canet & Robleda., 2019, p. 2), que debe perseguir un cambio en la adquisición de conocimientos. Cuando una práctica docente no siga las formas tradicionales de enseñanza, se puede advertir una situación de innovación en el terreno de la educación.

Existe cierta tendencia en vincular la innovación educativa a la incorporación de las tecnologías de la información en el aprendizaje. Con todo, la innovación ha de tener en cuenta una serie de consideraciones para conseguir una mejora en la asimilación de contenidos. En primer lugar, ha de realizarse un examen de la situación para determinar el tipo de cambio que se elaborará y se han de marcar los objetivos que quiere conseguir esa innovación. Posteriormente, se diseña esa actividad innovadora teniendo en cuenta los objetivos y la mejora del aprendizaje.

Dentro de este marco de innovación educativa se encuentra la metodología de la ludificación, una dinámica que puede ser definida como el uso de mecánicas de juego aplicadas a entornos no lúdicos para conseguir un objetivo. Esta caracterización de la ludificación entendida como la inclusión de mecánicas en un aula puede inducir a que existen unas reglas con las que el docente puede regirse a la hora de crear una experiencia ludificada. Como consecuencia de la aplicación de esas reglas a entornos educativos, se puede creer que un diseño

educativo gamificado consiste en entregar algún tipo de distintivo al alumno o alumna que realice de la forma esperada su trabajo. Oriol Ripoll (2016), alejado de esta concepción de la ludificación, concibe la gamificación como «transitar per un fil fent equilibris», comparando esta nueva concepción del aprendizaje a la hazaña de Phillippe Petit, que atravesó como un funambulista las Torres Gemelas.

La definición ya aportada de la ludificación es, por tanto, imprecisa en tanto que caracteriza su esencia en los procedimientos y no en el conjunto de factores que intervienen en este proceso de aprendizaje. La siguiente definición se acerca a lo que en realidad consiste la ludificación:

La gamificació és fer viure com una experiència de joc una activitat que no ho és. Quan arriba al món educatiu aquesta premissa porta implícita dues conseqüències: per una banda els educadors han de transformar la seva mirada davant les activitats educatives pensant-les en clau d'experiències d'aprenentatge, i per l'altra han de pensar com dissenyen aquestes experiències agafant elements propis dels jocs. Entesa d'aquesta forma, es pot tornar a escriure la definició per dir que gamificar "és un procés de transformació educativa a través del qual les experiències d'aprenentatge són viscudes com un joc". (Educació Demà, 2015)

Mediante la metodología de la ludificación, los alumnos y las alumnas emplean el juego como mecánica para el aprendizaje de unos determinados conocimientos. Esta nueva concepción del binomio enseñanza–aprendizaje manifiesta una serie de implicaciones tanto en el papel del docente como en el del alumnado: el docente, por una parte, debe adaptar su visión del juego como fuente para el aprendizaje. En lo que concierne a la actividad confeccionada, el docente tiene como misión guiar a los alumnos y a las alumnas El alumnado, por otra parte, se sentirá motivado ante el aprendizaje, ya que con esta metodología se fomenta la participación y el aprendizaje autodidacta, se premia el esfuerzo y se condena el desinterés.

Las aportaciones más destacadas que nos brinda el aprendizaje ludificado son tres:

- **Motivación:** Es el motor que mueve al alumnado a realizar las tareas. La motivación surge cuando las acciones desempeñadas tienen sentido y, además, el individuo se siente autónomo para realizar su propio trabajo dentro de un aprendizaje gradual.
- **Diversión:** Este concepto se relaciona directamente con la atención a la diversidad, ya que no todo el mundo se divierte de la misma manera. Un buen diseño de actividad ludificada pasa por incorporar a las mecánicas del juego diferentes elementos en que los jugadores encuentren la diversión en algún momento.
- **Experiencia:** Consiste en los resultados de la actividad ludificada, el último estadio de cualquier tarea. La actividad ha de ser diseñada teniendo siempre en cuenta el aprendizaje con el que concluya la dinámica.

El principal objetivo de la ludificación es «incrementar la motivación del participante y que esta [sea] uno de los pilares fundamentales del aprendizaje significativo» (González *et al.*, 2019, p. 4). Como se ha apuntado anteriormente, la ludificación fomenta la participación del alumnado y se le hace responsable de su propio aprendizaje otorgando un componente atractivo a las actividades realizadas para la adquisición de unos conocimientos determinados. Mediante la inserción de la ludificación en las actividades de gramática, el alumnado encuentra que los contenidos impartidos durante una sesión pueden emplearse para resolver determinadas situaciones que se le planteen, en este caso, para superar un juego. La ludificación permite «ejercitarse en determinadas tareas hasta dominarlas» (González *et al.*, 2019, p. 4), haciendo que los conceptos vistos en clase no queden descontextualizados. Esta forma de organizar espacios de aprendizaje para trabajar nuevos conocimientos permite que los estudiantes no solo encuentren una motivación en su aprendizaje, sino que se les alienta a tener un adecuado clima de convivencia dentro del aula, lo cual afectará también al rendimiento académico:

La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, [...] para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos. (Marín-Díaz, 2015)

Cuando se habla de un juego, una de las ideas que vienen a la mente es la de puntuación. Efectivamente, muchos diseños de actividades ludificadas incorporan algún sistema de recompensa para premiar el trabajo de los alumnos y las alumnas dentro de la actividad. Al contemplar que la actividad se rija por una recompensa, «el usuario realiza algo por el hecho de obtener una recompensa» (Romero-Rodríguez *et al.*, 2017, p. 110). Sin embargo, como defiende Ripoll (2016), no es necesario utilizar ni puntos, ni ránquines ni medallas a la hora de crear una actividad mediante la ludificación. Con estos elementos presentes en la tarea que ha de realizarse, los alumnos y las alumnas se centrarán no en el proceso de aprendizaje de determinados contenidos, sino en la mecánica que los conducirá a conseguir las recompensas.

3. Propuesta didáctica: *Jugando con la sintaxis*

3.1. Introducción y justificación

Se presenta a continuación la propuesta didáctica *Jugando con la sintaxis*, que consiste en una serie de actividades con las que trabajar la sintaxis dentro del aula. El enfoque de estas actividades se alejará de los tradicionales ejercicios de gramática y adoptará como principio metodológico la ludificación. Entonces, los conocimientos de sintaxis van a ser tratados desde la perspectiva del juego.

La propuesta está construida con actividades que pueden ser implementadas en diferentes unidades didácticas. Las actividades pueden servir como refuerzo para trabajar un determinado contenido o también servir como punto de partida para el aprendizaje de dichos contenidos. Los ejercicios diseñados para esta propuesta están pensados para ser el complemento perfecto a las explicaciones de corte más teórico, es decir, esta propuesta crea material didáctico para trabajar de forma práctica los contenidos teóricos de la materia. Todas las actividades presentadas van encaminadas a la adquisición de unos conceptos que servirán a los alumnos para enfrentarse a la sintaxis de corte más formal que llevarán a cabo en cursos posteriores de su vida académica. Además, estas actividades cuentan con un componente lúdico que permitirá al alumnado interesarse por los contenidos y participar activamente en ellos mediante la motivación y el autoaprendizaje.

Como se ha articulado a través de los preceptos de la inclusión educativa, estas actividades no requieren demasiados recursos ni largas temporalizaciones para ser llevadas a la práctica, por lo que podrán ser aplicadas en cualquier centro de secundaria. Ha de precisarse que las actividades han sido creadas para ser llevadas a cabo en un grupo de segundo de ESO debido a que es en este curso el momento en que el alumnado comienza a trabajar con contenidos sintácticos. No es necesario, entonces, que los estudiantes conozcan conceptos de sintaxis para el desarrollo de estas actividades, ya que suponen un primer contacto con este tipo de contenido. No obstante, es recomendable que el alumnado esté familiarizado con conocimientos sobre morfología, por lo que algunas actividades se centrarán en la consolidación de esa rama de la lingüística.

3.2. Metodología

La propuesta se construye a partir de dos modelos metodológicos básicos: la ludificación y el aprendizaje cooperativo.

A la hora de confeccionar la propuesta didáctica se partió de la base de que el juego tiene una naturaleza lúdica, pero también didáctica. Gracias a las analogías presentes en los juegos creados para esta propuesta, los alumnos y las alumnas serán capaces de adquirir una serie de habilidades útiles para crear una base metalingüística sobre la que asentar los conocimientos sintácticos que se trabajen en cursos futuros. Estas actividades, por lo tanto, forman un recurso que sirve como una introducción a la sintaxis y en el que se van a tratar los componentes elementales de una oración, como los sintagmas, los argumentos o los adjuntos verbales.

Las actividades, por otro lado, pretenden establecer como principal motor del aprendizaje el trabajo cooperativo, por lo que este principio metodológico será incorporado al aula. El alumnado, gracias a esta propuesta, se convierte en el agente de su propio aprendizaje; ellos mismos serán los que fomenten el desarrollo de la tarea y motiven a sus compañeros y compañeras de equipo a resolver los problemas que se planteen en las actividades. En el caso de que se precise algún tipo de ayuda, los alumnos serán los que resolverán las dudas del equipo y los que enmendarán los inconvenientes que surjan durante la actividad. Algunas actividades, de hecho, incluyen la figura de un alumno-tutor (caracterizado como *monitor*) que se encargará de asistir a aquellos individuos o grupos que precisen ayuda en un momento determinado.

El profesor, por otro lado, pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un guía para que el alumno llegue a los objetivos propuestos en los juegos. Las funciones del docente, en este sentido, serán las de presentar la actividad en cuestión, agrupar a los alumnos y acompañarlos durante el proceso de aprendizaje. También podrá ofrecer ayuda para la resolución de determinados problemas siempre y cuando el monitor o los compañeros y compañeras del grupo no encuentren una respuesta a la situación planteada; lo idóneo es que sean los propios alumnos los que hallen las soluciones a los problemas de forma autónoma.

Las estrategias metodológicas sobre las cuales se articula la propuesta son comunes a todas las actividades:

- **Actividad y experimentación:** Las tareas promueven la manipulación del entorno para acceder al conocimiento, con lo cual el alumno trabajara las relaciones entre los elementos de la oración a partir de esa manipulación.
- **Participación:** Se requiere que los alumnos muestren una actitud proactiva para el desarrollo de las actividades. Han de prestar atención a los objetivos de la actividad y mostrarse receptivos a su resolución, así como poner en marcha diferentes procesos de aprendizaje para alcanzarlos.
- **Motivación:** El enfoque innovador de las actividades permitirá que los estudiantes se sientan atraídos hacia los espacios de aprendizaje creados, hecho que incidirá tanto en el grado de participación del grupo como en el crecimiento personal de cada individuo, que se sentirá parte de su proceso de aprendizaje.
- **Inclusión:** Estos ejercicios fomentarán la aceptación de todos los miembros del grupo para la resolución de la actividad, por lo que el sentimiento de pertinencia no solo dentro del grupo clase, sino también en el proceso de aprendizaje se verá satisfecho.
- **Interacción:** El carácter lúdico y grupal de las actividades precisa del constante intercambio de información entre el alumnado. Junto con la inclusión, este principio incidirá positivamente en el clima de convivencia en el aula y en la resolución de conflictos existentes o que puedan darse.

Debido al carácter lúdico de las actividades, la agrupación va a ser siempre flexible. Los alumnos trabajarán bien en parejas, bien en grupos heterogéneos. Se intentará que los grupos sean lo más dinámicos posibles, evitando que siempre estén formados por los mismos integrantes; de esta forma se conseguirá la interacción entre todos los miembros del grupo

3.3. Atención a la diversidad

Como se ha señalado con anterioridad, este conjunto de actividades está fundamentado sobre el concepto de inclusión, es decir, que estas prácticas han sido confeccionadas con la finalidad de poder ser aplicadas en todos los

contextos posibles. Se trata de una serie de actividades que pueden ser llevadas a la práctica con mucha facilidad sin que ello suponga dejar de lado el aprendizaje de conceptos. Además, estas actividades no precisan de demasiados recursos ni grandes lapsos temporales para poder realizarse, por lo que su aplicación y alcance se convierte en global.

La inclusión, por otro lado, también afectará al alumnado. Las actividades realizadas intentan dejar lugar a todas las diversidades que puedan darse dentro de un aula y con ellas se permite que cada uno de los alumnos del grupo participe tanto en su aprendizaje individual como en el aprendizaje global y colectivo que le permita resolver los problemas planteados en las actividades. A continuación, se van a exponer diferentes métodos de atención a la diversidad dentro de estas actividades.

Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, que incluyen la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia, podrían encontrar barreras para acceder al desarrollo de las actividades. Para conseguir que alumnos con este perfil sean totalmente incluidos en las actividades se promoverá que el carácter de la tarea sea oral, ya que ellos presentan dificultades a la hora de leer y escribir. En los casos en que la lectura o la escritura sean necesarias, estos alumnos contarán con el respaldo de sus compañeros de grupo, que asistirán al alumno ofreciéndole la ayuda que precisen. El papel del profesor terapéutico va a ser, además, de gran ayuda en el desarrollo de las actividades. En los casos en los que el agrupamiento de la tarea no permita la cooperación entre los miembros del grupo, el profesor terapéutico podrá ayudar a alumnos con estas dificultades a superar la actividad junto con sus compañeros y compañeras.

En el caso de alumnos con desfases curriculares, se intentará que estos individuos sean incluidos en algún grupo que fomente su interés y participación en la actividad. Junto con el apoyo del grupo, que se asegurará de que alcancen las metas establecidas, se sentirá motivado para resolver las actividades y afrontará las futuras actividades con la actitud adecuada. Teniendo en cuenta que este tipo de perfil suele ir acompañado de una desmotivación y apatía por el aprendizaje, incluir a este alumno en un grupo de trabajo que no solo despierte su curiosidad, sino que también requiera de su participación activa para poder resolver los problemas planteados resulta la opción más productiva.

Las mismas líneas de actuación anteriores pueden seguirse para atender a la diversidad de los alumnos de altas capacidades o talentosos. Los ritmos de aprendizaje tanto de los alumnos con desfases curriculares como los de alumnos con altas capacidades se desarrollan de forma distinta a los ritmos de los alumnos que no precisan apoyo. Es por eso por lo que, al igual que ocurre con los estudiantes con desfases curriculares, los alumnos de altas capacidades serán respaldados por el trabajo cooperativo del grupo. Con las actividades estos alumnos se verán inmersos en experiencias de aprendizaje que los motivarán; en ellas encontrarán una posibilidad de desarrollar sus capacidades a un ritmo adaptado a sus características personales.

Pasando a los alumnos con trastorno de déficit de atención con hiperactividad o con trastorno del espectro autista, también podrán tomarse unas medidas específicas similares de atención a la diversidad. El alumnado de este perfil suele manifestar puntos de vista más creativos e inquietudes que otros alumnos podrían pasar por alto. En estos casos, la motivación que llevan consigo las actividades y el grado de participación en los alumnos en ellas servirá como base para la inclusión de los alumnos. A los estudiantes se les permitirá cierta libertad en las actividades a la hora de crear determinados textos, de formular hipótesis o de razonar sobre un hecho, aspectos en los cuales podrán desenvolverse favorablemente alumnos con alguno de estos dos perfiles.

Para los alumnos con una adaptación curricular derivada de alguna situación personal, la motivación debería ser también un aliciente suficiente para animarlos. El carácter lúdico de las actividades las aleja del tradicionalismo, por lo que este tipo de tareas incidirían en la actitud del alumno, cuya predisposición hacia las actividades cambiaría de forma significativa. Realizar actividades basadas en el juego que requieran la participación y la implicación tanto individual como grupal y que sirvan, además, para asimilar unos conocimientos de forma diferente resultaría una motivación para que este alumno participase en las clases.

En definitiva, este plan de atención a la diversidad persigue dos objetivos, uno para con el centro y otro para con los alumnos. En primer lugar, la propuesta del trabajo da como resultado una serie de actividades cuya aplicación en un centro es factible, por lo que la propuesta se convierte en aplicable a cualquier centro

de enseñanza secundaria. En segundo lugar, cada actividad está pensada para que todos los alumnos adquieran el mismo conocimiento con la ayuda de los compañeros y compañeras de clase, dando como resultado el refuerzo de sus relaciones y la valoración positiva del alumnado en un aula. Mediante esta flexibilidad y heterogeneidad en los grupos, el clima de convivencia en el aula se verá afectado de forma positiva.

3.4. Estructura de las actividades

Todas las actividades van a seguir el mismo esquema a la hora de ser presentadas, por lo que todas ellas incluirán los elementos que se describirán a continuación.

Las actividades de esta propuesta didáctica presentan unos objetivos curriculares comunes a todas ellas:

- Aplicar de manera reflexiva los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y las normas de uso lingüístico para comprender y producir mensajes orales y escritos con adecuación, coherencia y cohesión.
- Reflexionar, reconocer y analizar los diferentes niveles de la lengua (morfológico, sintáctico) y los elementos necesarios para la producción, recepción y autocorrección de textos.

Por otro lado, las competencias clave que se trabajan en las actividades son las siguientes:

- **Aprender a aprender.** Los alumnos gestionarán su propio proceso de aprendizaje en esta serie de actividades que ofrecen nuevos métodos para la adquisición de conocimientos.
- **Competencia en comunicación lingüística.** La lengua será el objeto sobre el cual se reflexionará en estas actividades.
- **Competencia lógico-matemática.** El alumnado deberá razonar y argumentar de forma lógica sobre las decisiones que se tomen en la actividad.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.** El carácter lúdico de las actividades requerirá de la participación y la motivación de los participantes de la actividad.

Para cada actividad se concretarán los contenidos curriculares y de etapa. Han sido elaborados una serie de contenidos de etapa adaptados a las necesidades de esta propuesta, que se resumen en la siguiente tabla:

Elementos de la oración	El sintagma El sujeto El predicado
Elementos del predicado	El complemento directo El complemento indirecto El complemento del nombre El atributo El complemento circunstancial

La propuesta didáctica no incluye instrumentos de evaluación por un motivo: estas actividades no están enmarcadas dentro de una unidad didáctica en concreto, por lo que las técnicas de evaluación serán confeccionadas en función de la unidad didáctica que se esté trabajando en el momento en que se lleve a cabo la actividad. Lo que sí incluyen estas actividades son una serie de criterios de evaluación, estándares de aprendizaje e indicadores de logro que servirán para que los alumnos sepan lo que se espera de ellos en cada actividad.

Además de estos ítems, cada actividad incluirá también la temporalización y los recursos necesarios para su puesta en acción. Por supuesto, la estructura contempla la descripción de cada actividad.

4. Desarrollo de las actividades

A continuación, se procederá a esbozar una breve descripción de las seis actividades preparadas para esta propuesta didáctica.

4.1. Quién es quién verbal

La primera actividad de la propuesta está confeccionada para conocer y repasar los aspectos del verbo: la persona, el número, el tiempo y el modo. Estos contenidos serán tratados a partir del juego de mesa *¿Quién es quién?*, en el que los jugadores deben descubrir la identidad del personaje de su adversario a partir de preguntas que deben responder con afirmaciones o negaciones. En esta adaptación los personajes serán formas verbales.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

Quién es quién verbal	Temporalización	15 minutos
	Recursos	Tablero de juego
Contenidos		
<i>Curriculares</i>		<i>De etapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: verbo. 		<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oración: El predicado
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso que la rigen para la composición y revisión progresivamente autónoma de textos propios y ajenos, mediante la utilización de la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua	1.1. Conoce y emplea las formas verbales en las producciones escritas que elabora.	A. Aplica los conocimientos sobre las formas verbales para caracterizar la forma verbal escogida.
Descripción de la actividad		
<p>Para empezar con la actividad, los alumnos deberán agruparse en parejas y disponer cada uno de un tablero de juego (Anexo 1) en el que aparecerán veinte formas verbales. Cada jugador debe seleccionar una de las formas verbales propuestas, que será la que deba adivinar su contrincante, y tener en cuenta qué rasgos gramaticales posee la forma verbal escogida.</p>		

Una vez escogida la forma verbal con la que se participa en el juego, el jugador más joven de la pareja comienza el juego, formulando una pregunta sobre alguno de los rasgos del verbo que pueda ser contestada con un *sí* o con un *no*. En función de las respuestas obtenidas, el jugador deberá eliminar las opciones que no se ajusten a la información proporcionada por el adversario. Para evitar repeticiones de preguntas y para asegurar una corrección efectiva, cada jugador deberá anotar las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas. A diferencia del juego clásico, en esta actividad la partida no termina cuando un jugador adivina el personaje, sino cuando ambos jugadores han localizado la forma verbal de su contrincante.

Puede suceder que un jugador descarte formas verbales consideradas correctas de acuerdo con la respuesta obtenida del contrincante. En estos casos, intervendrá la figura su contrincante, que adoptará el rol de alumno-tutor. Su misión será revisar las preguntas y las respuestas que haya anotado su compañero y determinar dónde se ha dado la equivocación.

Se pretende conseguir con la puesta en marcha de la tarea crear una base de conocimiento sobre el concepto del verbo con la que poder trabajar conceptos en actividades posteriores. El verbo es la palabra en torno a la cual se articula la oración, por lo que trabajarla resulta esencial en el tratamiento de la sintaxis.

Esta actividad está pensada para que tenga una breve duración, por lo que puede repetirse varias veces durante una sesión o realizarse una vez en diferentes sesiones.

4.2. La desaparición del profesor

«Un profesor del instituto ha desaparecido con alguien sin dejar rastro y solo vuestro grupo sabe cómo encontrarlo. Tenéis los profesores, los espacios y la persona con la que se ha ido. ¿Podréis resolver el misterio?»

La siguiente actividad comienza con el encuentro de este desafiante mensaje en el aula. La desaparición de uno de sus profesores o profesoras incentivará a los estudiantes a resolver el misterio que envuelve este suceso. Como detectives, los alumnos y las alumnas habrán de seguir las dinámicas del juego tradicional *Cluedo*, que consiste en aventurar hipótesis sobre una situación que ha de ser resuelta.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

La desaparición del profesor	Temporalización	55 minutos
	Recursos	Tarjetas con sintagmas Tabla de notas
Contenidos		
<i>Curriculares</i>		<i>De etapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento e identificación del uso de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, grupo preposicional y grupo verbal y de las relaciones que se establecen entre ellos en el marco de la oración simple. Reconocimiento, explicación y uso de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado 		<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oración: El sintagma, el sujeto y el predicado Elementos del predicado: El complemento circunstancial.
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
1. Observar, reconocer y explicar los usos de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, grupo verbal y grupo preposicional dentro del marco de la oración simple.	1.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y explica su funcionamiento en el marco de la oración simple	A. Reconoce el constituyente de la oración que ha de formar según el contenido de su tarjeta.
Descripción de la actividad		
<p>Antes del inicio de la actividad, el profesor debe crear unos grupos de tarjetas con un sintagma (Anexo 2), que determinará el nombre de un profesor, de un lugar del centro o de un miembro del equipo docente. El docente ha de asegurarse de que una tarjeta de cada grupo será introducida aleatoriamente en un sobre, estableciendo las tres incógnitas de la desaparición, y de que ningún alumno se quede sin tarjeta.</p> <p>La actividad comienza repartiendo a cada uno de los alumnos una tarjeta cuyo contenido no podrá ser revelado a los compañeros. Cuando cada alumno tenga su tarjeta se sentarán en forma de círculo y el jugador más joven del grupo formulará una hipótesis sobre la desaparición, señalando el profesor desaparecido, el lugar donde se ha marchado y la persona que lo ha acompañado. En el caso de que algún alumno tenga en su tarjeta alguno de los elementos que ha comentado el primer jugador, deberá mostrarle su tarjeta discretamente, evitando revelar el contenido a los otros jugadores. Los resultados de la hipótesis se anotarán en una tabla de notas (Anexo 2) para poder descartar los elementos que no forman parte del misterio. Una vez terminado este proceso, continuará el alumno situado a la derecha del primer jugador.</p>		

Se intentará que la estructura del texto que produzcan los alumnos sea la siguiente:

[Profesor desaparecido] se ha ido [lugar] [acompañante]

En el momento en que todos los alumnos hayan formulado sus hipótesis se formarán tres grupos heterogéneos y aleatorios para extraer un resultado común al misterio de esta prueba. Extraídas las conclusiones, se seleccionará un representante de cada grupo para formar un nuevo grupo y extraer la conclusión final, que será comunicada al profesor. Finalmente, se procederá a la apertura del sobre y se resolverá el misterio.

Gracias a esta actividad podrá trabajarse la estructura del sujeto y de los complementos circunstanciales. Además, mediante la agrupación flexible del grupo se fomenta la cooperación para la resolución de unos determinados problemas planteados. Los mismos alumnos son los que autorregulan su propio aprendizaje, hecho que incide en su motivación y en el grado de implicación individual para resolver una incógnita de forma colectiva.

4.3. Hundir el sintagma nominal

Esta actividad pondrá en marcha los mecanismos de creatividad de los alumnos incitándoles a darle sentido a sintagmas nominales con complementos del nombre. Para su realización se precisará de un tablero de juego similar al del juego de mesa *hundir la flota*; la mecánica del juego, por tanto, será idéntica al del clásico juego.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

Hundir el sintagma nominal	Temporalización	15 minutos
	Recursos	Tablero de juego
Contenidos		
<i>Curriculares</i>		<i>De etapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento e identificación del uso de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, grupo preposicional y grupo adjetival y de las relaciones que se establecen entre ellos en el marco de la oración simple. Reconocimiento, explicación y uso de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. 		<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oración: El sintagma, el sujeto y el predicado. Elementos del predicado: El complemento directo y el complemento del nombre.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
<p>1. Observar, reconocer y explicar los usos de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, grupo preposicional y grupo adjetival dentro del marco de la oración simple.</p>	<p>1.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y explica su funcionamiento en el marco de la oración simple.</p>	<p>A. Reconoce los constituyentes con los que trabaja y entiende su importancia dentro del marco del grupo nominal, preposicional o adjetival.</p>
<p>2. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos denotativos de los usos connotativos.</p>	<p>2.1. Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto.</p>	<p>B. Construye un significado para el constituyente creado basándose en la combinación de los significados.</p>

Descripción de la actividad

Los alumnos se agruparán por parejas y se le repartirá a cada grupo dos tableros (Anexo 3). Uno de ellos contendrá estructuras de sintagmas nominales y el otro incluirá sintagmas preposicionales o adjetivales. Comenzará a jugar el poseedor del tablero de los sintagmas preposicionales y adjetivales y deberá seleccionar una casilla de su oponente señalando sus coordenadas. El otro jugador leerá el contenido de la casilla y, seguidamente, deberá escoger una celda de su adversario siguiendo el mismo procedimiento. Cada tablero tendrá dos partes: una con las celdas del jugador y unas casillas en blanco donde el jugador podrá anotar los sintagmas de su compañero.

Una vez escogidas las dos celdas, se formará un sintagma nominal con un complemento del nombre cuyo significado puede resultar sorprendente. Entonces, las parejas han de encontrar un significado que explique la aparición del complemento dentro del sintagma. Para ello, los alumnos y las alumnas podrán elaborar definiciones o establecer contextos en los que podría emplearse este sintagma. Para mantener la concordancia entre el núcleo y el complemento del nombre, podrá modificarse el género y el número del complemento del nombre. Para finalizar la actividad, cada grupo leerá las definiciones creadas a partir del azar.

Con esta actividad se trabajará la estructura del sintagma nominal con complementos del nombre, ya que esta construcción puede resultar complicada para los alumnos a la hora de identificar los constituyentes del grupo nominal. Se parte de la base de que los complementos del nombre, dentro del sintagma en el que se encuentran, amplían el significado de la palabra nuclear. Con esta

actividad se trabajará, además, la recursividad y la creatividad de los alumnos al intentar formar un significado para un grupo nominal cuyo complemento del nombre aporta información sorprendente para el significado del núcleo del sintagma.

Debido a su corta duración, esta actividad podrá ser realizada varias veces en una sesión o realizarse una sola vez en cada sesión.

4.4. El verbo manda

Esta actividad pretende asentar los contenidos que se han ido trabajando tanto en las sesiones teóricas de la asignatura como en las anteriores actividades de esta propuesta. Los alumnos habrán de argumentar mediante reflexión lingüística las características combinatorias de diferentes sintagmas a partir de la agrupación aleatoria de los miembros del grupo. La actividad será dividida en tres fases, en cada una de las cuales se trabajarán aspectos diferentes acerca de la morfología y las combinaciones sintácticas de los sintagmas tratados.

Esta tarea requiere un espacio amplio en el que los alumnos y las alumnas puedan moverse con comodidad, por lo que realizarla en el patio o en el gimnasio del centro sería lo más adecuado. En caso de que estos espacios no puedan ser utilizados por algún motivo, la actividad podrá realizarse en el aula despejando el mobiliario.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

El verbo manda	Temporalización	55 minutos
	Recursos	Lotes de etiquetas
Contenidos		
<i>Curriculares</i>	<i>De etapa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, determinante, pronombre, verbo y preposición 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oración: el sintagma, el sujeto y el predicado 	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, preposicional y verbal y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos del predicado: El complemento directo 	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso que la rigen para la composición y revisión progresivamente autónoma de textos propios y ajenos.	1.1. Conoce y emplea adecuadamente las formas verbales en las producciones que elabora.	A. Establece una concordancia adecuada entre el verbo y su sujeto
2. Reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, verbales y preposicionales dentro del marco de la oración simple.	2.1. Reconoce y explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir del significado y distingue los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos.	B. Advierte la importancia del verbo en la oración
		C. Localiza y analiza el complemento directo
3. Reconoce y explica los elementos constitutivos de la oración simple.	3.1. Diferencia sujeto y predicado	D. Localiza y analiza el sujeto

Descripción de la actividad

Previamente a la realización de esta actividad, el profesor preparará tres lotes de etiquetas (Anexo 4) que los alumnos deberán usar en diferentes momentos de la actividad. Se resumen aquí las etiquetas que deben prepararse para un grupo prototípico de veintiún alumnos:

- **Lote 1:** 10 sujetos, 10 verbos y 1 asistente.
- **Lote 2:** 7 sujetos, 7 verbos y 7 complementos directos.
- **Lote 3:** 8 sujetos, 4 verbos transitivos, 4 verbos intransitivos, 4 complementos directos y 1 asistente.

El papel que deba desempeñar un alumno o alumna vendrá determinado por la etiqueta que se le asigne durante cada actividad. En algunas actividades habrá un asistente, cuyo cometido será ayudar a los grupos a realizar la actividad.

Para el inicio de la actividad, los alumnos deberán agruparse en parejas y se les adjudicará una etiqueta del lote 1 a cada uno sin revelar su contenido. Cuando las parejas lean su etiqueta, deberán discutir si la estructura formada tiene sentido o no; en caso de que no lo tenga, deberán ponerse de acuerdo para otorgarle sentido. En caso de dudas, la tarea del asistente será la de guiar al grupo para encontrar una solución adecuada.

Estas son las posibilidades de agrupación de los alumnos según sus constituyentes y las soluciones que deberían tomar:

- **Sujeto y verbo en concordancia:** Formación adecuada
- **Sujeto y verbo en discordancia:** El verbo elige otro sujeto que concuerde con él
- **Verbo y verbo:** Los verbos se separan para buscar un sujeto en concordancia
- **Sujeto y sujeto:** Los sujetos esperarán a ser escogidos por un verbo.

En la siguiente fase de la actividad se repartirán etiquetas del lote 2 y se les pedirá a los verbos que se agrupen, mientras que los sujetos y los complementos directos permanecerán en otro grupo. La misión de los verbos será escoger dos constituyentes aleatoriamente y, después, analizar si todos juntos forman una oración coherente. En el caso de que no sea coherente, cada verbo puede hacer los cambios que precise con otro grupo para conseguir que su grupo forme una oración con sentido.

Estas son las posibilidades de agrupación de los alumnos según sus constituyentes y las soluciones que deberían tomar:

- **Verbo, sujeto y complemento directo:** Formación adecuada
- **Verbo, sujeto y sujeto:** El verbo debe intercambiar uno de los sujetos por un complemento directo

- **Verbo, complemento directo y complemento directo:** El verbo debe intercambiar uno de los complementos directos por un sujeto

En cuanto a la parte final de la actividad, se reparten las etiquetas del lote 3 y los verbos vuelven a reunirse separados de los sujetos y los complementos directos. Los verbos, que se percatarán de que no hay argumentos suficientes para todos, deben decidir si en su estructura debe aparecer un complemento directo o no y elegir a sus constituyentes.

Estas son las posibilidades de agrupación de los alumnos según sus constituyentes y las soluciones que deberían tomar:

- **Verbo transitivo, sujeto y complemento directo:** Formación adecuada
- **Verbo transitivo, sujeto y sujeto:** El verbo debe intercambiar uno de los sujetos por un complemento directo
- **Verbo transitivo, complemento directo y complemento directo:** El verbo debe intercambiar un complemento directo por un sujeto
- **Verbo intransitivo y sujeto:** Formación adecuada
- **Verbo intransitivo, sujeto y sujeto:** El verbo debe prescindir de un sujeto
- **Verbo intransitivo, complemento directo y complemento directo:** El verbo debe prescindir de los complementos directos y encontrar un sujeto

Con esta actividad, además de reforzar los conocimientos adquiridos en el aula y con otras actividades, se introduce el concepto de transitividad verbal, tratando con verbos que no permiten la inserción de complementos directos en su estructura argumental. También se recalca la importancia del verbo en la estructura de la oración simple, que condicionará los rasgos gramaticales del sujeto y el tipo de complemento que necesita.

4.5. Pañuelito sintáctico

Mediante esta actividad se quiere conseguir que los alumnos identifiquen por sí mismos un determinado complemento y que, además, sean capaces de emplear su creatividad para formar oraciones con sentido a partir de los sintagmas que obtengan. Será imperativo que esta actividad se realice en un espacio amplio como el pabellón o el patio para que los alumnos puedan desplazarse cómodamente.

Se seguirán en esta tarea las dinámicas del tradicional juego del *pañuelito*, en el que el monitor de la actividad pone en juego un punto anunciando un número

y el miembro que lo representa ha de competir por ganar el punto. En la actividad, no obstante, cada miembro del grupo representará un tipo de complemento en lugar de un número. El monitor, en lugar de anunciar números, pondrá en juego determinados sintagmas por los que cada complemento del grupo deba competir.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

Pañuelito sintáctico	Temporalización	55 minutos
	Recursos	Tarjetas con sintagmas
Contenidos		
<i>Curriculares</i>	<i>De etapa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento e identificación de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, preposicional, verbal y adjetival. Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oración: el sintagma, el sujeto y el predicado Elementos del predicado: el complemento directo, el complemento indirecto, el complemento del nombre y el complemento circunstancial. 	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
1. Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, preposicionales, verbales y adverbiales dentro del marco de la oración simple	1.1. Identifica los diferentes grupos de palabras y explica su funcionamiento en el marco de la oración simple.	A. Relaciona correctamente el sintagma enunciado tanto con su rol de complemento como con el de sus compañeros de equipo.
2. Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.	2.1. Crea oraciones nuevas con sentido completo	B. Crea oraciones a partir de los sintagmas obtenidos de forma original y creativa.
Descripción de la actividad		
<p>La actividad comienza separando al grupo clase en grupos aleatorios y heterogéneos formados por cinco miembros cada uno. Para garantizar estos dos criterios de asignación de grupos, se dedicarán unos minutos a caminar por el espacio donde se lleve a cabo la actividad y el docente dirá un número; los alumnos deben crear un grupo cuyo número de integrantes coincida con el número anunciado por el profesor. La asignación termina cuando el docente indica que se agrupen en grupos de cinco. Si algún individuo queda sin grupo, se le asignará</p>		

el rol de monitor. En el caso de que todos los alumnos formen parte de un grupo, el profesor será el monitor de la actividad, aunque se intentará que haya, al menos, dos monitores

El siguiente paso es otorgar a cada uno de los jugadores un complemento que los identifique del resto de su grupo y, a la vez, los vincule con otros miembros de grupos diferentes. Cada grupo tendrá cinco de los complementos que se han ido trabajando en las sesiones anteriores: sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento del nombre y complemento circunstancial.

Una vez asignados los roles de cada individuo, los grupos se situarán en frente de los monitores a la misma distancia con respecto a él. A continuación, los monitores escogerán una de las tarjetas preparadas para la actividad (Anexo 5), la leerá en voz alta y la pondrá en juego alzándola.

Los grupos, entonces, han de señalar qué tipo de complemento encaja con el sintagma que acaban de anunciar y la persona que represente ese complemento ha de competir con los demás jugadores que defiendan el mismo complemento. Al igual que en el juego tradicional, cuando uno de los miembros coja la tarjeta ha de volver hacia su grupo para conseguir el sintagma. Los demás miembros tendrán una oportunidad de conseguir el sintagma si detienen al poseedor antes de que llegue al grupo; entonces, el sintagma será otorgado automáticamente al miembro que consiga frenar al poseedor.

Si un grupo localiza dos posibles complementos para el sintagma que está en juego, será tarea del grupo decidir el papel que adquirirá el sintagma. En el caso de que algún representante de un complemento compita por un sintagma del que no puede ser complemento y lo consiga, el sintagma quedará invalidado y ningún grupo lo ganará.

Cuando todos los sintagmas hayan sido obtenidos por los grupos, cada uno de ellos deberá formar oraciones con los sintagmas que hayan ganado. El grupo deberá clasificar los complementos que posea, relacionarlos entre sí y escoger un verbo libremente que los convierta en una oración con sentido. Siempre y cuando no se disponga de él, los alumnos podrán escoger un sujeto tácito para completar el significado de la oración. El monitor de la actividad podrá acudir a los grupos para aportar ideas en un momento de bloqueo o para apuntar posibles agramaticalidades cometidas por el agrupamiento de los sintagmas. Esta fase de creación terminará cuando todos los complementos de cada grupo hayan sido engarzados en una oración. Finalmente, se pondrán en común las oraciones creadas para contrastar diferentes posibilidades combinatorias de sintagmas.

Va a trabajarse en esta actividad las posibilidades de asignación de un complemento a un determinado sintagma a partir de la reflexión metalingüística; los alumnos debatirán y decidirán qué función se le asignará al sintagma por el que se está compitiendo. Además, se fomentará la capacidad de imaginación de

los alumnos al deber agrupar los sintagmas obtenidos en el juego en oraciones con sentido.

4.6. *Escape room* gramatical

La última actividad de esta propuesta sirve para poner a prueba todos los conocimientos que han adquirido los alumnos y las alumnas una vez se hayan tratado todos los contenidos de etapa mencionados. En esta experiencia los alumnos se verán inmersos en una situación que deben resolver utilizando destrezas relacionadas no solo con la sintaxis, sino también con diferentes campos de estudio con la finalidad de escapar de un aula.

Imitando las dinámicas de una *escape room*, se presentará un misterio que deberá ser resuelto. Los alumnos y las alumnas se dividirán en grupos de máximo cinco miembros y serán encerrados en un aula. Habrá colocadas en el aula diferentes pruebas que deberán ser superadas para conseguir resolver el enigma y salir del aula.

Debido a la complejidad de esta actividad, se han de establecer una serie de advertencias para su realización:

- Serán necesarias aulas lo más próximas posibles las unas de las otras, por lo que debe hacerse una tarea previa de comparación de horarios para establecer cuáles serán las aulas más apropiadas que podrán ser utilizadas.
- En relación con las aulas, han de estar equipadas con un proyector y ordenador conectado a la red operativos, ya que algunas de las tareas de la actividad demandan el uso de estas herramientas.
- Para hacer más realista la experiencia de juego, se precisarán cuatro llaves maestras que se esconderán dentro de las aulas. El único objetivo de estas llaves será abrir la puerta una vez el juego haya terminado y serán devueltas sin excepción al profesor cuando la actividad haya finalizado.
- El grupo no estará incomunicado dentro del aula, sino que los miembros dispondrán de sus teléfonos móviles para comunicarse únicamente con el profesor mediante la aplicación de mensajería instantánea *Hangouts*, una herramienta que el alumnado utiliza frecuentemente para comunicarse con sus profesores.

- El grupo tampoco estará sin vigilancia dentro del aula. Un miembro de cada grupo deberá llevar consigo uno de sus Chromebooks para realizar una llamada de video mediante la aplicación *Hangouts*. El Chromebook será colocado en un punto estratégico del aula para que el profesor, a través de su dispositivo, pueda vigilar el interior de las aulas.

En la siguiente tabla se presenta la concreción de esta actividad:

Escape room gramatical	Temporalización	55 minutos
	Recursos	Smartphones y chromebooks Llaves de las aulas Textos para guiar la actividad Tarjeta para las operaciones Ordenador de clase Imágenes de películas y series Libro y mapa de España Carátulas de CD CD con mensaje final
Contenidos		
<i>Curriculares</i>		<i>De etapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento e identificación del uso de los diferentes grupos de palabras: grupo nominal, grupo preposicional, grupo adverbial y grupo adjetival y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple. • Reconocimiento, explicación y uso de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. 		<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la oración: El sintagma, el sujeto y el predicado. • Elementos del predicado: El complemento directo, el complemento indirecto, el complemento del nombre, el atributo y el complemento circunstancial.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro
<p>1. Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales dentro del marco de la oración simple.</p>	<p>1.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos y explica su funcionamiento en el marco de la oración simple</p> <p>1.2. Reconoce. Explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir del significado y distingue los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos.</p>	<p>A. Relaciona de forma lógica los conocimientos sobre gramática del grupo y los diferentes elementos de su entorno.</p>
<p>2. Reconocer, usar y explicación los elementos constitutivos de la oración simple.</p>	<p>1.3. Diferencia el sujeto del predicado</p>	<p>B. Utiliza los conocimientos lingüísticos del grupo para resolver las situaciones planteadas.</p>

Descripción de la actividad

La prueba comienza formando grupos de máximo seis personas y presentando el planteamiento de la historia de la *escape room*. Cuando los alumnos y las alumnas sepan cuál es el reto, se conducirá a cada grupo a un aula, donde estarán todas las pruebas que deban resolver.

En total habrá siete pruebas, divididas en tres bloques. Para acceder a una prueba del segundo bloque ha de superarse una determinada prueba del primero. En la prueba final desembocan las actividades del segundo bloque, por lo que el grupo debe realizar todas las pruebas de todos los bloques para tener las pistas necesarias para la prueba final. Los jugadores deben realizar una actividad del primer bloque, que les conducirá a una actividad del segundo bloque. Para acceder a la actividad final, se deben superar todas las pruebas del primer bloque y sus correspondientes pruebas del segundo bloque. Cada prueba irá acompañada de un texto que marcará las instrucciones de cada una de las tareas (Anexo 6.1).

El esquema de desarrollo de las tareas se puede resumir en la siguiente forma:



En una de las mesas del aula habrá tres cajas, dentro de las cuales se encontrarán las instrucciones de las tres primeras actividades. Los alumnos escogerán una caja y comenzarán a resolver las incógnitas para salir del aula.

Actividad 1

La primera tarea consistirá en realizar una serie de operaciones matemáticas sencillas para descubrir un lugar concreto de la clase. Los alumnos y las alumnas deberán anotar las operaciones en una tarjeta con una estructura sintáctica determinada (Anexo 6.2). Cuando la hayan resuelto, descubrirán que cada silla tiene un sobre con un número. La pista para la siguiente prueba estará en el sobre cuyo número coincida con el resultado final de las operaciones.

Actividad 2

Los alumnos deberán centrarse ahora en la pizarra, en la que aparecerán dispersos unos sintagmas. Se pretende que los alumnos agrupen dichos sintagmas en función de los complementos a los que hacen referencia y los unan mediante líneas de diferentes colores. La unión de los sintagmas formará figuras similares a las constelaciones Leo, Escorpio y Acuario (Anexo 6.3); para encontrar la pista a la siguiente prueba los alumnos han de formar la palabra *lea* a partir de la primera letra del nombre de las constelaciones.

Actividad 3

El ordenador del aula, que permanecerá encendido, será el instrumento que utilicen los alumnos en esta tarea. Hallarán en el escritorio unas carpetas nombradas “O1”, “O2” y “O3”. Dentro de cada una de ellas habrá una carpeta titulada “S” y otra titulada “P”, en el interior de las cuales habrá subcarpetas y documentos en formato PDF con nombres de sintagmas.

Los alumnos enseguida notificarán que se trata de una estructura oracional formada con carpetas de archivos digitales: las carpetas corresponden a los complementos, mientras que los documentos PDF constituyen los sintagmas. Ellos, entonces, deben determinar si cada documento PDF está dentro de la carpeta correspondiente para formar una frase correctamente estructurada. En total habrá seis documentos PDF fuera de su carpeta correspondiente; en el interior de esos documentos se encontrarán las pistas para la siguiente prueba.

Actividad 4

Dentro del sobre cuyo número coincida con el resultado de la operación de la actividad 1, los alumnos encontrarán una invitación a mirar dentro de una carpeta situada bajo la mesa en la que se encuentran. En el interior de la carpeta se encuentran diferentes fotografías de series de televisión y películas cercanas a los alumnos y unas tarjetas en las que hay escritos unos predicados (Anexo 6.4). La misión de los alumnos será la de unir cada uno de los predicados con el sujeto o sujetos que lleven a cabo esa acción dentro de la ficción.

Una vez que los alumnos hayan establecido un predicado para cada sujeto, se darán cuenta de que todos los personajes tienen en común el poder de manipular objetos mediante la telequinesis o el de controlar la mente de otras personas. La pista para la prueba final, por tanto, será la *mente*.

Si el grupo todavía no ha resuelto todas las pruebas del primer bloque al llegar a esta prueba, deberá seleccionar una nueva caja y realizar las actividades pertinentes. Si ha resuelto las tres pruebas del bloque, con sus correspondientes actividades del segundo bloque, podrá avanzar hacia la actividad final.

Actividad 5

Gracias a la forma verbal *lea*, imperativo del verbo *leer*, los alumnos habrán de encontrar un libro con el que se desarrollará la siguiente tarea. En el interior del libro habrá un mapa de España y una hoja con unas anotaciones sobre una ruta de viajes (Anexo 6.5). Haciendo uso del itinerario marcado por la hoja, expresado mediante complementos circunstanciales, los alumnos marcarán sobre el mapa un determinado recorrido que les dará una pista para la prueba final.

Las rutas que aparecen en el mapa tendrán una forma que recordarán a tres números, por lo que la pista para la actividad final serán los números 3, 5 y 7.

Si el grupo todavía no ha resuelto todas las pruebas del primer bloque al llegar a esta prueba, deberá seleccionar una nueva caja y realizar las actividades pertinentes. Si ha resuelto las tres pruebas del bloque, con sus correspondientes actividades del segundo bloque, podrá avanzar hacia la actividad final.

Actividad 6

En los documentos PDF que estén dentro de una carpeta errónea aparecerán unos sintagmas descontextualizados. Todos ellos pertenecerán a letras de canciones de cantantes surgidos del concurso *Operación Triunfo 2017*. Los jugadores tendrán dos misiones en esta prueba: la primera consistirá en establecer la función sintáctica dentro de las letras de las canciones. La segunda, que servirá para poder hallar el contexto de aparición del sintagma, será encontrar la relación entre los artistas de las canciones y el título de las canciones. Los alumnos podrán hacer uso del ordenador del aula para consultar la letra de las canciones y así señalar la función sintáctica del sintagma.

La distribución de sintagmas y función que desempeñan se resume a continuación:

- *El cuándo, el dónde y con quién* → Complemento directo
- *Por primera vez* → Complemento circunstancial
- *La reina* → Atributo
- *Nadie* → Sujeto
- *Del sol de tarde* → Complemento del nombre
- *Mi teléfono* → Complemento directo

La pista para la prueba final se encontrará, en este caso, en dos aspectos diferentes en la actividad. Por un lado, se ofrecerá la pista de que la función sintáctica más repetida en los sintagmas, el complemento directo, les conducirá hacia la última prueba. Es frecuente que, en el análisis sintáctico, este complemento se marque usando las letras “CD”, así que estas dos grafías deben tenerse en cuenta para hallar la pista de la última prueba. Por otro lado, la temática de la prueba ha sido la música y uno de los soportes de distribución de producciones musicales son los CD. La pista para la última prueba, por tanto, será *CD*.

Si el grupo todavía no ha resuelto todas las pruebas del primer bloque al llegar a esta prueba, deberá seleccionar una nueva caja y realizar las actividades pertinentes. Si ha resuelto las tres pruebas del bloque, con sus correspondientes actividades del segundo bloque, podrá avanzar hacia la actividad final.

Actividad 7

Los grupos ahora tienen tres pruebas para localizar el escenario de la prueba final: el mote *mente*, los números 3, 5 y 7 y *CD*. Contando con estas pistas, los alumnos deben buscar unas carátulas de CD en la clase y determinar cuál es el que contiene la prueba final.

En el aula habrá tres grupos de CD organizados según un número de tres cifras; cada uno de los grupos contendrá tres CD cuya portada será una imagen que guarde relación con el cuerpo, la mente o el alma (Anexo 6.6). Para resolver la actividad final y salir del aula, los alumnos deben localizar la carátula con la imagen de la mente que se encuentre en el grupo de CD cuya cifra de referencia contenga los números 3, 5 y 7.

Dentro de esa carátula habrá un CD con una pista de audio que los alumnos deberán reproducir con el ordenador del aula. Su contenido revela, finalmente, la historia completa del misterio.

La llave para salir del aula se encuentra en el libro que los alumnos han utilizado en la actividad 5. Prestando atención a la confesión del alumno, los alumnos se dirigirán hacia el objeto señalado, encontrarán la llave y podrán salir del aula, dando fin a la actividad.

Cada una de las diferentes tareas llevadas a cabo durante la actividad servirán para vincular la sintaxis a una determinada realidad, ya sea la informática, la geografía, la música o incluso las matemáticas. Los alumnos y las alumnas han

de poner en marcha tanto sus habilidades lingüísticas como las relacionadas con diferentes campos de estudio, utilizarlas conjuntamente y aplicarlas a una realidad concreta utilizando la lógica. Todo ello llevado a cabo de forma grupal, resolviendo las situaciones planteadas teniendo en cuenta las diversas opiniones y ritmos de aprendizaje de los integrantes del grupo. En esta actividad el papel del grupo es crucial para resolver las actividades, ya que se accederá a cantidades de información significativas que deberán ser analizadas de forma conjunta para extraer las conclusiones pertinentes.

5. Conclusiones

Los objetivos que persigue este trabajo son, a modo de recapitulación, analizar el papel que desempeña la lengua en la educación secundaria y crear una serie de actividades basadas en juegos que permitan fomentar y desarrollar reflexión metalingüística y el aprendizaje cooperativo.

En las aulas es donde los alumnos y las alumnas conocen la estructura subyacente a la lengua que emplean para comunicarse. En lugar de darla a conocer como un instrumento empleado por una comunidad de hablantes, los profesores han de fomentar la reflexión metalingüística a partir de actitudes basadas en la crítica, el análisis, la experimentación... Estas actitudes, propias de asignaturas de carácter más científico, son las que permitirán cambiar el punto de vista acerca del tratamiento de la gramática en el terreno de la enseñanza.

Las actividades de la propuesta se convierten en una herramienta útil para que los alumnos reflexionen sobre la lengua a partir de las analogías que se puedan extraer de una determinada dinámica de juego. Con la ludificación, por tanto, puede crearse reflexión metalingüística en las aulas de secundaria. Mediante estas actividades también se conseguirá que los alumnos se familiaricen con una suerte de conceptos con los que trabajarán en cursos posteriores. Las tareas confeccionadas para esta propuesta, entonces, servirán como un primer contacto para que los alumnos construyan una base de conocimiento que pueda ser empleada posteriormente.

Este conjunto de actividades resultan ser una práctica sencilla y fácilmente aplicable al aula. Además, el carácter lúdico de las asignaturas permite la predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje. Gracias al apoyo del grupo, se recalca la importancia del trabajo en equipo y se desarrolla el sentimiento de pertinencia a un grupo.

Teniendo en cuenta el desarrollo del estado de la cuestión, el planteamiento de la propuesta didáctica y el análisis de las conclusiones, los objetivos planteados en la introducción de este trabajo han sido superados; el juego puede ser empleado en las sesiones de sintaxis como método para fomentar la reflexión metalingüística en el aula.

6. Bibliografía

- Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. *Actitudes frente a contenidos*. Ponencia presentada en II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias). UAB, Barcelona. Extraído de <https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrcr/Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGROC. Revista de Gramática Orientada a Las Competencias*, 1, 11–36. Extraído de https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bosque/pdf_1
- Bosque, I., & Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63–83. Extraído de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bosque, I., & Gallego, Á. J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGROC. Revista de Gramática Orientada a Las Competencias*, 1, 141–201. Extraído de https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bosque-gallego/pdf_8
- Camps, A., & Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217–243. Extraído de <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/10400/10204>
- Casas-Deseures, M., & Comajoan-Colomé, L. (2017). Noves perspectives per a l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica: cap a una gramàtica pedagògica. *Caplletra*, 63, 107–110. Extraído de <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/10395/10199>
- Castro, A. (1922). La enseñanza del español en España. *Cauce*, 3, 209–237. Extraído de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf
- del Cerro Gómez, G. M. (2015). Aprender jugando, resolviendo: diseñando experiencias positivas de aprendizaje. En *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar Para Transformar: Aprendizaje Experiencial* (pp. 237–244). Madrid: UCM. Extraído de https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4334/jiiu_2015_28.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Decret 34/2015, de 15 de maig pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de Les Illes Balears* n° 73, 16 de maig del 2015. Extraído de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/versio_consolidada/Versio_consolidada_Decret_342015_ESO.pdf

Educació Demà (2015). Què és i què no és un disseny educatiu gamificat? Extraído de <https://www.educaciodemà.cat/tendencias/gamificacio>

Fundació Jaume Bofill (2016, 19 enero): Què és i què no és un disseny educatiu gamificat? Resum de la intervenció d'Oriol Ripoll [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w919eEMELgq&index=6&list=PLcslrUHedr1LtLQ06XtOKz6wuj4UtB9bT>

González, P., Canet, O., & Robleda, G. (2019). Uso del juego como instrumento evaluador en estudios superiores de ciencias de la salud. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 11, 1–11. Extraído de https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/353680/González%20Gálvez_2019%20RIDU.pdf?sequence=1

Johnson, T. (2014). *La ludificación frente al aprendizaje basado en juegos*. HBO Toolkit. Extraído de http://hbotoolkit.laureate.net/wp-content/uploads/2015/09/12-Gamification_versus_Game-based_Learning_reviewapproved.engl_REFERENCES-EY-QA-xxx.CW-Layout.Engl_final.esLA_1.pdf

Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. Extraído de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>.

Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoiumidis, Á., & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educar*, 53/1, 109–128. Extraído de <https://educar.uab.cat/article/view/v53-n1-romero-torres-aguaded/846-pdf-es>

7. Anexos

Anexo 1. Tablero de juego de la actividad *Quién es quién verbal*

[Forma verbal escogida por el jugador]				
Abrimos	Necesitaríais	Ayudaban	Hubieras vuelto	Sentando
Obtuve	Habrás cambiado	Hubiéramos buceado	Sostén	Toco
Hayáis roto	Creas	Utilizado	Tocaste	Preparáramos
Golpea	Habrían vestido	Caminar	Masticarais	Finalizar

Anexo 2. Tarjetas con sintagmas y tabla de notas de la actividad *La desaparición del profesor*

Profesor	Espacio	Acompañante
Eva E.	E2A	Profesor de catalán
José A	Gimnasio	Profesora de educación física
María José O.	E3C	Profesor de inglés
Maria Antònia P.	Sala de profesores	Profesor de historia
Miquel Àngel F.	Sala de reuniones	Profesora de biología
John V.	Cafetería	Profesor de matemáticas
Kika S.	Taller tecnología	Profesor de tecnología
Jesús C.	B2B	Profesora de filosofía

	E2A	Gimnasio	E3C	Sala profesores	Sala reuniones	Cafetería	Taller tecnología	B2B	Profesor catalán	Profesor educación física	Profesor inglés	Profesor geografía	Profesor matemáticas	Profesor tecnología	Profesor filosofía
Eva E.															
José A															
María José O.															
Maria Antònia P.															
Miquel Àngel F.															
John V.															
Kika S.															
Montse C.															

Anexo 3. Tableros de juego de la actividad *Hundir el sintagma nominal*

	1	2	3
A			
B			
C			
D			

	1	2	3
A	Un lago	El alcalde	Aquellos animales
B	Algunas semillas	Un mundo	Las llamas
C	Unas joyas	Las cartas	El edificio
D	Los libros	Algún ave	Los amigos

	1	2	3
A			
B			
C			
D			

	1	2	3
A	Alto	De plata	De mi padre
B	Migratoria	De mis amigos	De lectura
C	Profundo	Salvajes	De mi pueblo
D	Mejor	Ardientes	De amapola

Anexo 4. Lotes de tarjetas de la actividad *El verbo manda*

Lote 1	
Los gatos	Han escalado
Mi hermano	Andaba
El globo	Hubiera explotado
Los coches	Contaminan
Lucía y Nacho	Jugarían
Vosotros	Mirabais
Tú	Habías contado
Las abuelas	Hubieron pensado
La presidenta	Saluda
El bosque	Arda
Asistente	

Lote 2

Los bebés	Comen	Cremas y purés
El jardinero	Necesitaba	Sus herramientas
El montañero	Alcanzará	La cima
La gente de aquí	Da	Buenos consejos
Mis compañeros y yo	Conoceremos	A nuestro cantante favorito
Los carpinteros	Han construido	Esta estantería
Los móviles	Consumen	Mucha batería

Lote 3

Su padre	Conducirá	El camión
Las frutas y las verduras	Tienen	Muchos nutrientes
Este jersey	Costaba	Veinte euros
La banda de música	Tocará	Su canción más famosa
Las aves	Emigraron	Asistente
Los osos	Hibernarán	
El protagonista de la película	Desapareció	
La luna	Brilla	

Anexo 5. Tarjetas con sintagmas de la actividad *Pañuelito sintáctico*

A la clienta	Con Ramón	Fabio	Los libros
A las visitas	De un pueblo	Famosa	Mañana
A sus abuelos	Despiertos	Isabel	Mis perros
Abierto	Durante la visita	Jaime	Muchos peces
Al museo	Durante seis años	Juan y Raquel	Nadie
Anoche	El bizcocho	La cena	Para su padre
Antigua	El librero	La familia	Pequeño
Cercano	En cuatro días	La profesora	Toda mi familia
Cerradas	En la casa	Las piscinas	Todo el invierno
Con mucha prisa	Eufóricamente	Los escritores	Una guitarra

Anexo 6. Materiales de la actividad *Escape room gramatical*

6.1. Textos para guiar la actividad

Introducción	<p>Los profesores y las profesoras recuerdan con gran cariño a un alumno que estudió en este centro hace algunos años. Él abandonó el centro antes de acabar ESO, pero nadie sabe por qué ni cuándo lo hizo. Sus antiguos compañeros de clase lo clasifican como un chico cerrado y con ideas absurdas. ¿Qué sucedió con este alumno?</p> <p>En el instituto hay aulas en las que hizo clase. Echémosles un vistazo para descubrir lo que pasó.</p>
Actividad 1	<p>Esta era el aula de nuestro misterioso alumno. No ha cambiado mucho, sigue teniendo sillas y mesas, que es lo que debe contener un aula, ¿no? Para saber cómo era este estudiante deberíamos ponernos en su piel. Empecemos por encontrar su sitio en el aula.</p> <p>Desde la mesa del profesor veréis que las veinticinco sillas tienen un número. Para saber el sitio donde se sentaba este alumno debéis seguir las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sumad todos sujetos, separando los pares de los impares• Restad los atributos• Doblád el atributo anterior• Repartid el atributo anterior en grupos de cuatro <p>Este conjunto de operaciones os revelará la silla donde se sentaba nuestro protagonista.</p>
Actividad 2	<p>Nuestro protagonista parecía que no prestaba toda la atención que merecían las clases. Siempre soñaba despierto y su imaginación no tenía límites. ¡Convertía las explicaciones escritas la pizarra en otras cosas! Hay una actividad en la pizarra... ¿Y si con su imaginación nos dejó alguna pista para salir de aquí?</p> <p>En la pizarra aparecen una serie de sintagmas repartidos aleatoriamente, pero todos ellos tienen algo en común. Cuando descubráis la relación que tienen entre ellos, unidlos con diferentes colores. ¿A qué os recuerdan estas formas? El nombre de las figuras lo encontraréis mirando hacia arriba. El inicio de cada figura os dirá cómo continuar.</p>
Actividad 3	<p>Hacer un buen uso de la tecnología es fundamental hoy en día. Tantas redes sociales y tantos dispositivos en nuestras manos pueden ser realmente peligrosos. Nuestro misterioso alumno no parecía compartir esta opinión y creía que la tecnología debía estar al servicio del ser humano. Por eso, cada vez que utilizaba el</p>

ordenador de clase le añadía carpetas y carpetas para dificultar el trabajo de sus compañeros. ¡Qué cara más dura! Investiguemos qué dejó para nosotros en el ordenador de clase

Hay unas carpetas extrañas en el escritorio del ordenador. En su interior, más carpetas. En esas carpetas, más carpetas... En el interior de las últimas carpetas encontraréis un sintagma. ¿Esto son oraciones? Aseguraos de que en cada carpeta esté el sintagma correspondiente a la función cuyo nombre aparece en la carpeta. Si no, ordenadlas para poder leer las oraciones ¡La pista estará dentro de los errores!

Actividad 4

Desde su pupitre, el misterioso alumno parecía tener controlado todo lo que pasaba en el aula. Veía completamente todo lo que le rodeaba. Sin embargo, los profesores decían que nadie se sentaba a su lado. ¿Por qué será? ¿Qué hacía durante las clases para que nadie se sentara a su lado? Dicen que le gustaban algunos personajes de películas algo... diferentes. Echémosle un vistazo a su carpeta, puede que encontremos algo.

Dentro de la carpeta del estudiante hay una serie de fotografías de personajes del cine y algunos de sus hechos más relevantes en la película. Relacionad cada hecho con su sujeto, puede que así descubramos qué se trae entre manos este alumno...

Actividad 5

Parece que nuestro alumno es un admirador de la astronomía. La prueba nos ha dicho que leamos, ¿debemos leer este libro? Cada vez que sus compañeros miraban hacia el misterioso alumno lo veían leyendo este libro y anotándolo todo en un trozo de papel. Ellos aseguran que no se separaba de él, que para nuestro misterioso alumno era un tesoro. Por suerte, en el libro todavía están los escritos del alumno. Echémosles un ojo...

En el trozo de papel hay una ruta de viajes, que deben ser las que seguían los protagonistas de la novela. Gracias a los complementos circunstanciales, sabréis localizarlas. ¿Qué tienen esas rutas de especial?

Actividad 6

Las carpetas y las oraciones son enigmáticas... ¿Qué sospechan? ¿Cuáles son esos planes? ¿Hay una máquina? ¡Esto es demasiado extraño! Dentro de algunos documentos había una serie de sintagmas. Hay algo extraño en esos seis grupos de palabras, recuerdan a algunas canciones... Parece que cuando nuestro misterioso alumno no tramaba ningún plan escuchaba música. ¿Habrá alguna pista más acerca de este enigma dentro de las canciones?

Coged los sintagmas que habéis encontrado y marcad su función sintáctica. Para ello, necesitaréis saber la oración completa, así que os tocará encontrar las canciones a las que pertenecen estos sintagmas para encontrar su función (puede que formaran parte de un grupo; pensad en la relación tanto de las canciones como

de los artistas). ¿Algún complemento se repite? Gracias a su nombre, daréis con la última pista.

Vale. Octava y última grabación. Todas las investigaciones me han llevado hasta aquí. Me ha llevado mucho trabajo, pero lo he conseguido. Ya tengo todas las piezas que necesito; no ha sido difícil conseguirlas. Me he retrasado durante un par de semanas porque mis compañeros de clase sospechaban algo. Creen que soy raro, pero les estoy salvando la vida. ¿Por qué no se dan cuenta de que esto es importante para su futuro? Da igual. No han querido escucharme, ¡y se lo he querido explicar!

Estoy en el sótano del instituto ultimando los detalles. La máquina ya está lista. La usaré mañana mismo, ya he conseguido la llave de las aulas que pondrá en marcha mi máquina de control mental. Esta situación ya es insostenible. Pensaba que solo se comportaban así al principio y que pararían cuando nos hubiéramos acostumbrado a ellos. Pero no fue así. Los profesores siguen haciéndonos la vida imposible a todos los alumnos del centro y no van a parar. Todos estamos hartos de la tiranía y del abuso de poder que ejercen sobre nosotros, ¡y yo soy el único que quiere ponerle remedio!

No estoy seguro de los peligros de la máquina, pero el instituto necesita que pulse el botón. Llevaré la máquina a mi aula y allí se originará la onda que cambiará por completo la mentalidad de los profesores. Eliminaré cualquier mala intención que tengan con nosotros de sus mentes y así podremos disfrutar de venir a clase.

Espero que mañana sea un día diferente. Quiero que lo sea, por eso pongo tanto en juego... Dejaré la llave con lo único que me ha servido de vía de escape, con la solución a todos mis problemas. Con mi compañero de viajes, el que me ha enseñado la ruta que debía seguir. Gracias, querido amigo, sin ti nunca hubiera soportado.

Compañeros y compañeras de clase, mañana podremos volver a ser niños. Si algo malo me pasase, recordadme como un héroe que os salvó con sus superpoderes de las garras de los villanos.

6.2. Tarjeta para las operaciones

Rellenad esta tarjeta para que nada se os pase por alto:

➤ ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ es ___

➤ ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ + ___ es ___

➤ ___ - ___ es ___

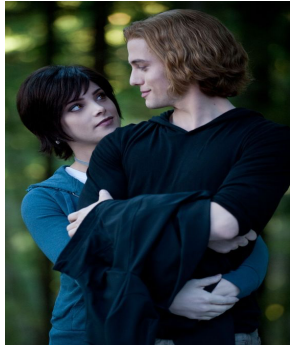
➤ ___ · ___ es ___

➤ ___ : ___ es ___

6.3. Sintagmas en la pizarra



6.4. Imágenes de películas y series con su sintagma



Controlan las mentes de sus víctimas
Lanza energía con sus manos
Mostró sus poderes a su profesora
Usaba la telequinesis con dificultades
Esparce rumores por el mundo

6.5. Mapa de España e itinerario



El protagonista viajó de Albacete a Málaga.

El personaje secundario viajó de Burgos a Valladolid.

El protagonista viajó de Ciudad Real a Albacete.

El antagonista viajó de Huesca a Logroño.

El protagonista viajó de Jaén a Murcia.

El personaje secundario viajó de León a Burgos.

El antagonista viajó de Logroño a Soria.

El personaje secundario viajó de Segovia a Salamanca.

El antagonista viajó de Soria a Zaragoza.

El antagonista viajó de Teruel a Guadalajara.

El personaje secundario viajó de Valladolid a Segovia.

El antagonista viajó de Zaragoza a Teruel.

6.6. Carátulas de CD

