



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

La sintaxis: un paso más hacia la construcción de textos (argumentativos)

***Una aproximación práctica desde la gramática funcionalista en 4.º de la ESO
a través de la gamificación en grupos cooperativos. Un enfoque pragmático***

Belén Álvarez García

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Elena Extramiana del Olmo

MADRID
Julio de 2020

A mi tutora de TFM, por todos los consejos y directrices que me ha proporcionado, sin los que este trabajo no hubiera dado el resultado que ahora mismo les presento.

Sencillamente, gracias de corazón.

A Diego,
por ser un maestro de los videojuegos;
por aconsejarme siempre con el rigor más profesional de un *gamer*;
por saber explicarme las cosas una y otra y otra vez;
por soportarme y soportar todas mis preguntas,
y, finalmente, por ser él. Por darle un sentido a la vida.

Una de las barreras más decisorias en el progreso de los estudios lingüísticos es la dificultad para romper con las ideas y los moldes teóricos heredados, incluso cuando nos conducen a contradicciones manifiestas.

Salvador Gutiérrez Ordóñez

ÍNDICE

1	Introducción.....	2
2	Justificación.....	4
3	Objetivos.....	7
4	Marco Teórico.....	8
4.1	Anotaciones previas.....	8
4.1.1	Metodología.....	8
4.1.2	Glosario de conceptos básicos.....	8
4.2	La enseñanza de la lengua, de la sintaxis y de la escritura.....	11
4.3	El concepto de pragmática. Su relación con la sintaxis.....	14
4.4	Gramática funcional: conceptos teóricos básicos.....	16
4.5	Breve introducción a la innovación docente.....	19
4.6	Aproximación al aprendizaje cooperativo en el aula.....	21
4.7	Nociones fundamentales de la gamificación educativa.....	24
4.7.1	La gamificación de la (morfo)sintaxis. Recursos en línea.....	28
4.7.2	¿La gamificación de la pragmática? Recursos en línea.....	29
5	Procedimiento de la propuesta de innovación.....	30
5.1	Contexto.....	30
5.1.1	La ciudad de Múnich: un entorno intercultural.....	30
5.1.2	Las Escuelas Europeas: funcionamiento y conceptos básicos.....	31
5.1.3	La Escuela Europea de Múnich como centro educativo.....	32
5.1.4	La enseñanza de sintaxis y de la pragmática en el currículo internacional.....	33
5.1.4.1	Un breve apunte: semejanzas y diferencias con el currículo español.....	33
5.2	Destinatarios e implicados.....	34
5.2.1	¿Para quién? Destinatarios.....	34
5.2.2	¿Quién? Implicados.....	35
5.3	Finalidad.....	35
5.3.1	Competencias a desarrollar y objetivos didácticos.....	35
5.3.2	Contenidos de aprendizaje.....	36
5.4	Planificación de la propuesta.....	37
5.4.1	Fases y descripción de la propuesta.....	37

5.4.2 Recursos.....	39
5.4.2.1 Descripción de los recursos utilizados.....	39
5.4.2.2 Medidas de atención a la diversidad.....	40
5.4.3 Organización del aula.....	41
5.4.4 Actividades.....	43
5.4.4.1 Nivel 0: ¿Qué sabemos ya sobre sintaxis?.....	43
5.4.4.2 Nivel 1: «Alguien hace algo». Sujeto y predicado.....	43
5.4.4.3 Nivel 2: Los complementos del verbo. Una conjugación perfecta.....	44
5.4.4.4 Nivel 3: Clasificando oraciones. La oración simple.....	44
5.4.4.5 Nivel 4: Los tres mosqueteros: la coordinación, la subordinación y... ¡la interdependencia!.....	45
5.4.4.6 Nivel 5: Pongamos punto final a la mala ortografía.....	45
5.4.4.7 Nivel 6: ¿Qué dices? ¿Y qué has querido decir?.....	46
5.4.4.8 Nivel 7: Dime la verdad, ¿qué opinas sobre...?.....	46
5.4.4.9 Nivel 8: ¡Mantenme conectado!.....	47
5.4.4.10 Nivel 9: Ha llegado el momento. Explícamelo.....	47
5.4.5 Evaluación.....	48
5.4.5.1 La evaluación formativa.....	48
5.4.5.2 Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y descriptores de logro.....	49
6 Conclusiones y valoración crítica.....	51
6.1 Conclusiones generales.....	51
6.2 Aportaciones de la propuesta al ámbito educativo.....	53
7 Referencias.....	55
7.1 Referencias bibliográficas.....	55
7.2 Referencias legislativas.....	60
Anexos.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Dominios y ámbitos de actuación de la lingüística y la pragmática. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2018 ^a , p. 6).....	14
<i>Figura 2.</i> Diferencias básicas entre la micro- y la macrosintaxis. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2018 ^a , p. 12).....	15
<i>Figura 3.</i> Captura tomada de Analizador sintáctico de oraciones (s.f.).....	29
<i>Figura 4.</i> Organización de los estudios según ciclo, curso y edad. Tomado de Organisation of studies, Schola Europaea (s.f., s.p.).....	31
<i>Figura 5.</i> Secciones de la Escuela Europea de Múnich. Tomado de Language sections in the European Schools (2019, p. 3).....	32
<i>Figura 6.</i> Tabla con los contenidos seleccionados para la propuesta. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, p. 20) y de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 369).....	36-37
<i>Figura 7.</i> Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje empleados en la propuesta de innovación. Tomado de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 369).....	50

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Referencias al uso práctico de la sintaxis en el currículo actual de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tomado de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, pp. 363-364 (Primer ciclo de la ESO) y pp. 369-370 (Segundo ciclo de la ESO).....	62
ANEXO 2. Referencias al uso práctico de la pragmática en el currículo actual de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tomado de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, pp. 363-364 (Primer ciclo) y pp. 369-370 (Segundo ciclo).....	64
ANEXO 3. Visión general de las corrientes pedagógicas aplicada a la enseñanza de primeras lenguas. Adaptado de Guasch 82011, pp. 82-83).....	66
ANEXO 4. Comparación entre la pedagogía tradicional con los postulados de la Lingüística Estructural y la Lingüística de la Comunicación. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (1994, p. 5).....	67
ANEXO 5. Componentes de la competencia comunicativa. Adaptado de Gutiérrez Ordoñez (1994, p. 10).....	67
ANEXO 6. Principios generales del estructuralismo, el generativismo y el cognitivismo lingüísticos. Adaptado de Santiago Galvis (2007, pp. 136-141).....	68
ANEXO 7. Grado de participación del profesorado y del alumnado en las diferentes modalidades de enseñanza. Tomado de Morrillas Barrio (2016, p. 24).....	69
ANEXO 8. Breve explicación de las diferentes modalidades de enseñanza. Tomado de Morrillas Barrio (2016, p. 23).....	70
ANEXO 9. Diferencias entre lingüística y pragmática. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2015, p. 16).....	71
ANEXO 10. Ejemplo de explicación pragmática de la construcción sintáctica de las oraciones subordinadas de causa. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2015, p. 25).....	71
ANEXO 11. Representación gráfica de la relación pragmática en las oraciones subordinadas. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2015, p. 25).....	72
ANEXO 12. Representación gráfica de los constituyentes de un enunciado lingüístico. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2015, p. 19).....	72
ANEXO 13. Ejemplo de las diferencias entre enunciado lingüístico y enunciado pragmático. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2015, p. 19).....	73
ANEXO 14. Representaciones gráficas de la dicotomía «tema» / «rema». Tomado de Gutiérrez Ordoñez (1997b, p. 106).....	73

ANEXO 15. Representación gráfica del concepto de «foco». Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b, p. 111).....	73
ANEXO 16. Visión general de los modelos de análisis sintácticos. Adaptado de Lozano Jaén (2013, pp. 367-393) y de Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2002, pp. 26-27).....	74
ANEXO 17. Representaciones gráficas de tres enunciados a partir de la Gramática funcional. Tomado de Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2002).....	80
ANEXO 18. Proceso de la comunicación propuesto por Hernández Alonso (1996, p. 20).....	81
ANEXO 19. Representación gráfica de la relación existente entre los componentes de un signo en un enunciado. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b, p. 99).....	82
ANEXO 20. Disciplinas de las dimensiones paradigmática y sintagmática, así como sus diferencias. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b).....	82
ANEXO 21. Representaciones gráficas de conceptos ligados a la sintaxis funcional (relaciones, funciones y funitivos). Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1983).....	83
ANEXO 22. Tabla explicativa de los diferentes tipos de estructuras presentes en el aprendizaje cooperativo en relación con la estructura de aprendizaje en el aula. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, p. 47).....	84
ANEXO 23. Breve esquema sobre algunas técnicas cooperativas. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, pp. 12-27).....	85
ANEXO 24. Transformación de una clase tradicional en una clase cooperativa. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, pp. 29-31).....	90
ANEXO 25. Representación gráfica de las diferencias entre gamificación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos. Tomado de Observatorio de Innovación Educativa (2016, p. 7) y Torres-Toukoumidis, Ramírez-Montoya y Romero-Rodríguez (2018, p. 111), respectivamente.....	91
ANEXO 26. Breves conclusiones sobre los diez recursos en línea analizados en torno a la (morfo)sintaxis.....	92
ANEXO 27. Breves conclusiones sobre los seis recursos en línea analizados en torno a la pragmática.....	95
ANEXO 28. Escuelas Europeas por países, año de creación y aparición del Bachillerato Internacional (<i>Baccalaureate</i>). Tomado de Background, Schola Europaea (s.f., s.p.).....	97

ANEXO 29. Niveles de maestría en cada una de las lenguas extranjeras a elegir en las Escuelas Europeas al finalizar S7 (2.º de Bachillerato). Tomado de Organisation of studies, Schola Europaea (s.f., s.p.).....	97
ANEXO 30. Breve presentación de las competencias desarrolladas en nuestra propuesta de innovación. Tomado de Orden ECD/65/2015 (de 21 de enero, pp. 6991-6999).....	98
ANEXO 31. Contenidos correspondientes al primer ciclo de Secundaria (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 16) y de ESO (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 363).....	99
ANEXO 32. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje susceptibles de evaluación para el Primer ciclo de la ESO. Tomado de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 363).....	100
ANEXO 33. Descriptores de logro de las Escuelas Europeas para las habilidades necesarias para la elaboración de nuestra propuesta de innovación del apartado de <i>Conocimiento y uso de la lengua</i> para el segundo ciclo de Secundaria. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, pp. 42-48).....	101
ANEXO 34. Descriptores de logro de las Escuelas Europeas para las competencias necesarias del apartado de Conocimiento y uso de la lengua para el primer ciclo de Secundaria. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, pp. 34-39).....	103
ANEXO 35. Cómo ganar y perder puntos de experiencia en nuestra propuesta de innovación docente.....	105
ANEXO 36. Insignias empleadas en nuestra propuesta de innovación docente.....	106
ANEXO 37. Habilidades para adquirir distribuidas por roles en nuestra propuesta de innovación docente.....	108
ANEXO 38. Visión general por niveles de las actividades de nuestra propuesta de innovación docente con su correspondiente evaluación y premios.....	109
ANEXO 39. Presentación de las actividades por niveles en nuestra propuesta de innovación docente para los estudiantes, creados en <i>Canva</i>	111
ANEXO 40. Nivel 0: actividad obligatoria. Test en <i>Kahoot!</i> , disponible en https://create.kahoot.it/share/d7d7a548-6876-4595-915a-127474d1bd75	116
ANEXO 41. Nivel 0: actividad opcional. Crucigrama creado en BookWidgets, disponible en https://www.bookwidgets.com/play/ASB4AW?teacher_id=5664978802573312	120

ANEXO 42. Nivel 1: actividad obligatoria. Test en <i>Kahoot!</i> , disponible en https://create.kahoot.it/share/enter-kahoot-title/cf0ca761-4252-4924-b0bf-44ddb24199cc	121
ANEXO 43. Nivel 1: actividad opcional. Tabla para completar en <i>Google Drive</i>	124
ANEXO 44. Nivel 2: actividad obligatoria. Tarea con cuatro preguntas múltiples para responder en papel.....	125
ANEXO 45. Nivel 2: actividad opcional. <i>PairMatching</i> (o unión de parejas) sobre los complementos verbales creado en <i>BookWidgets</i> , disponible en https://www.bookwidgets.com/play/5SLY53?teacher_id=5664978802573312	130
ANEXO 46. Nivel 3: actividad obligatoria. Tarea con tres preguntas múltiples para responder en papel.....	131
ANEXO 47. Nivel 3: actividad opcional. Reconstrucción del contexto por medio de <i>Word</i> y/o el correo electrónico.....	134
ANEXO 48. Nivel 4: actividad obligatoria. Tarea con cuatro preguntas múltiples para responder en papel.....	135
ANEXO 49. Nivel 4: actividad opcional. Comentario en el foro de <i>Moodle</i>	138
ANEXO 50. Nivel 5: actividad obligatoria. Puntuación de textos y corrección de textos puntuados sobre papel.....	139
ANEXO 51. Propuesta de teoría de repaso antes de la actividad obligatoria del nivel 5. Tomado de Fundéu BBVA (2015, pp. 35-49).....	141
ANEXO 52. Nivel 5: actividad opcional. Cambio de sentido por puntuación por medio de <i>Word</i> y/o correo electrónico.....	143
ANEXO 53. Nivel 6: actividad obligatoria. Tarea con dos preguntas, una de ellas múltiple, para responder el papel.....	144
ANEXO 54. Nivel 6: actividad opcional. Breve análisis de un enunciado en <i>Google Drive</i> ...	145
ANEXO 55. Resumen del conocimiento necesario para la realización de la actividad obligatoria del nivel 7. Adaptado de Guitérrez Ordólez (2000) y JuanBerPor (2012).....	146
ANEXO 56. Nivel 7: actividad obligatoria. Análisis de un discurso argumentativo.....	147
ANEXO 57. Nivel 7: actividad opcional. Comentario de un anuncio argumentativo mediante <i>Word</i> y/o correo electrónico.....	149
ANEXO 58. Nivel 8: actividad obligatoria. Tarea múltiple compuesta por ocho apartados para responder en papel.....	150
ANEXO 59. Nivel 8: actividad opcional. Cohesión de un texto en <i>Google Drive</i>	154

ANEXO 60. Resumen de conectores para la realización del nivel 8. Tomado de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, pp.4081-4082).....	155
ANEXO 61. Nivel 9: actividad obligatoria. Redacción de un texto argumentativo en Google Drive.....	156
ANEXO 62. Guía sobre cómo escribir textos. Adaptado de Instituto Cervantes (2012, pp. 25-90).....	159
ANEXO 63. Rúbrica de evaluación del texto argumentativo creado en el nivel 9. Adaptado de Instituto Cervantes (2012) y de JuanPerBo (2012).....	165
ANEXO 64. Distribución de la puntuación según la posición en los ránquines para nuestra propuesta de innovación.....	166
ANEXO 65. Resumen en forma de tabla sobre la evaluación general con respecto al tipo de tareas propuestas para nuestra propuesta de innovación docente.....	167

RESUMEN

Con esta propuesta de innovación buscamos desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la interiorización de la práctica de la sintaxis y de su integración con la pragmática, entendiendo aquella como un paso más hacia la construcción de textos, en este caso, escritos argumentativos.

Para ello, nos valemos de las teorías de la gamificación educativa, así como de los postulados del aprendizaje cooperativo y de la Gramática funcional, fundamentos teóricos de nuestro trabajo, dirigido a alumnos de 4.º de la ESO en el entorno intercultural de la Escuela Europea de Múnich (EEM). También intentamos abordar los principios generales de la innovación educativa y, en la medida de lo posible, integrar las oportunidades que nos brindan las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), aunque esto último solo se lleva a cabo accesoriamente.

Para lograr este objetivo de crear actividades que fomenten la práctica de la sintaxis y de la pragmática en el contexto del aula de Secundaria para promover la escritura, nos basamos en las directrices tanto del currículo internacional que sigue esta escuela como en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en los que ya se incluyen la relación existente entre ambas disciplinas y la habilidad de la redacción, a pesar de que pocas veces encontramos estas realidades aplicadas a las clases de Lengua y Literatura.

Finalmente, tras exponer nuestra propuesta de innovación, añadimos unas sucintas conclusiones en las que se reflejan las potencialidades de este ambicioso proyecto, único hasta el momento, así como sus puntos débiles y sus posibles líneas de investigación posteriores, entre las que encontramos la inclusión de la morfología y el tratamiento de la semántica.

Palabras clave: sintaxis funcional, pragmática, texto argumentativo, gamificación, aprendizaje cooperativo.

1 Introducción

«Indudablemente se puede afirmar que el *homo sapiens* lo fue y lo es en cuanto que es *homo loquens*» (Hernández Alonso, 1996, p. 15). Es decir, una de las esencias del ser humano -si se me permite, la más importante de ellas- reside en el lenguaje y, concretamente, en su materialización a través de las miles de lenguas del mundo. Asimismo, «hablar del lenguaje es hacerlo tanto de un instrumento para influir en la conducta de las demás personas como de un conocimiento sobre el mundo físico y social» (López Valero y Encabo Fernández, 2006, p. 22).

Por estas razones, entre otras, nos parece esencial que en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se aprenda a usar correctamente esta herramienta privilegiada que la naturaleza nos ha regalado. Concretamente, en esta propuesta de innovación docente trabajaremos principalmente con uno de sus componentes, la sintaxis, en relación con la pragmática y la construcción textual. Es decir, hemos decidido adentrarnos en un territorio un tanto vasto, a veces pantanoso e imperecederamente apasionante, en el que -sorprendentemente- todavía queda un largo camino por recorrer, muchos mapas por trazar, ¡y abundante teoría que aplicar!

Ahora bien, ¿por dónde comenzó este proyecto que ahora les presentamos? Pues de una manera muy sencilla, esto es, a partir de la siguiente pregunta: «¿Para qué aprendemos sintaxis?». Basándonos en Raga Reinoso (2014), afirmamos que esta se percibe como un «ejercicio de agilidad mental, como una herramienta para conseguir una mejor expresión oral y escrita y, sobre todo, como una obligación para aprobar exámenes de lengua sin una idea clara de para qué se estudia o para qué sirve» (s.p.). Y esto último es lo que resulta realmente devastador. ¿Es la dificultad que requiere por su abstracción? ¿Son los prejuicios sobre su inutilidad? Sea como fuere, nada cambia el hecho de que se le dedica una gran cantidad de tiempo en el aula, cuenta con su programación curricular específica y se necesita, sin ir más lejos, para las pruebas de acceso a la Universidad (Raga Reinoso, 2014).

Por lo tanto, ¿no deberíamos facilitar al alumnado el aprendizaje de la sintaxis, en lugar de complicárselo con aburridos y repetitivos análisis tradicionales, desconectados de su vida cotidiana, sin una recompensa mayor que una buena nota en un examen? Desde el campo de la innovación educativa, la respuesta es más que afirmativa. En consecuencia, uno de nuestros objetivos con esta propuesta consiste en hacer llegar a las aulas una nueva forma de contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sintaxis, en concreto, como un medio para llegar a la redacción de textos escritos argumentativos, dado que -como acabamos de mencionar-

parece una obviedad señalar que entre una correcta práctica del análisis sintáctico y la mejora de la expresión escrita de los alumnos debería existir una relación directa. En cambio, por lo general, no suele plantearse en las aulas actuaciones que exploten didácticamente esta relación (Raga Reinoso, 2014, s.p.).

Por lo tanto, con estas líneas queda claro que nuestro deber desde el campo de la innovación consiste no solo en cambiar la actitud de los estudiantes hacia la sintaxis, sino también la de los docentes. Por consiguiente, hemos bosquejado un proyecto dentro del ámbito de la innovación, en el área de Lengua Castellana y Literatura, enfocado a 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este, hemos optado tanto por la gamificación educativa como por el aprendizaje cooperativo para trabajar la sintaxis unida a la pragmática desde la Gramática funcional. Con ello, pretendemos que los alumnos sean capaces de ver la utilidad de estas disciplinas, favoreciendo la adquisición de un aprendizaje significativo, dado que la sintaxis no consiste en un análisis vacío e inerte, y compete a nosotros, los docentes, acercar su utilidad a los estudiantes de una manera que les resulte atractiva y motivadora.

En este Trabajo de Fin de Máster, así pues, tras comenzar con la justificación y los objetivos de este proyecto, pasamos al desarrollo del marco teórico, en el que encontramos algunos de los conceptos que acabamos de mencionar (gamificación educativa, aprendizaje cooperativo, Gramática funcional) junto con la enseñanza de la lengua, unas nociones generales sobre la innovación docente, así como un breve resumen de la metodología empleada y un glosario de términos claves. A continuación, presentamos nuestra propuesta de innovación, orientada a alumnos de 4.º de la ESO de la Escuela Europea de Múnich (EEM) y construida a partir del armazón teórico anteriormente expuesto y -en la medida de lo posible- conectada con las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC). Finalmente, hemos incorporado unas sucintas conclusiones, en las que abordaremos nuestras contribuciones al ámbito educativo junto con algunas sugerencias de mejora.

Nos gustaría terminar este apartado resaltando la inutilidad de negar la complejidad de nuestro proyecto, así como lo ambicioso del mismo. Por lo tanto, nos conformaremos con que nuestra aportación, enfocada desde una perspectiva única hasta el momento, sirva como punto de partida para otros docentes valientes que apuesten por la innovación. Para salvar la sintaxis. Para no condenar la escritura. Para que Séneca sonría desde su tumba y todos podamos decir con orgullo «*grammatica superest*», es decir, «la gramática sobrevive» (citado en Gutiérrez Ordóñez, 1994, p. 29).

2 Justificación

Este Trabajo de Fin de Máster pretende contribuir a la lucha por la supervivencia de la enseñanza de la sintaxis en las aulas de Lengua Castellana y Literatura, dado que -en primer lugar- el aprendizaje de esta satisface dos tipos de necesidades: 1) una indagadora, permitiendo conocer el porqué de una estructura lingüística; y 2) una práctica, posibilitando analizar construcciones ajenas para aplicar los resultados a las propias producciones de los alumnos (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018).

Asimismo, instruirse en este ámbito resulta imprescindible para desarrollar la capacidad metalingüística de los estudiantes. Esto supone un aspecto clave para su educación ya desde el propio currículo, desde donde se nos indica que la reflexión metalingüística «aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida» (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 359).

En consecuencia, creemos firmemente que este tipo de conocimientos «no debería quedarse en el mero análisis y reflexión sobre la lengua, sino que debería tener una repercusión en la expresión escrita, a través de los mecanismos que del trabajo sintáctico se traslucen» (Raga Reinoso, 2014, s.p.). Así, hemos incorporado a nuestra propuesta los textos escritos¹ argumentativos, apoyándonos también en las carencias observadas en la evaluación de la sintaxis, producidas por la ausencia de una construcción posterior de unidades superiores (Raga Reinoso, 2014).

Ante este hecho, queremos destacar que, salvo raras excepciones, los gramáticos se quedan anclados en el nivel de la oración o del enunciado, cuando el desarrollo de disciplinas como la Semántica Literaria y, principalmente, la Lingüística del Texto han demostrado que los enunciados se organizan en una unidad superior, es decir, el texto, a partir de una red de coherencias y mecanismos de cohesión formales (Gutiérrez Ordóñez, 1994). O sea, existe un ámbito en la sintaxis que engloba unidades superiores al enunciado pero que, por desgracia, se encuentra «prácticamente desatendido²» (Gutiérrez Ordóñez, 1994, p. 16).

En adición, en cuanto a nuestra propuesta se refiere, nos gustaría indicar que, con ella, intentamos que en el futuro próximo puedan suplirse (parte de) las carencias³ mostradas en las

¹ No obstante, señalamos que comprendemos que el lenguaje humano es por excelencia oral y que la escritura resulta, en consecuencia, un «lenguaje de segundo grado» (Hernández Alonso, 1996, p. 21).

² Esta «desatención» puede deberse a las dificultades que entraña lidiar en el aula con los perfiles lingüísticos digitales de los alumnos. Estos, a pesar de ser más propensos a la conectividad y a la hipertextualidad, adquieren mayores dificultades en la comprensión de textos extensos (sobre todo, monologales), en la planificación textual y en las construcciones sintácticas jerarquizadas (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018).

³ También se observan carencias en la evaluación de la sintaxis, que no tiene en cuenta a la escritura (Raga Reinoso, 2014). Este sería otro argumento más para trabajar con textos escritos.

evaluaciones diagnósticas del tipo PISA (*Programme for International Student Assessment*) y en los exámenes de acceso a la Universidad, así como en las Pruebas de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles (CDI), en las que los estudiantes no demuestran la competencia comunicativa en el grado en el que se lo exige el currículo (Raga Reinoso, 2014).

No obstante, insistimos de nuevo en que somos conscientes de las dificultades que este proyecto entraña, muchas de ellas derivadas del tedio, como afirma en Lisarda Rubio (1993) en Grifoll Rius (2019):

Las deficiencias de conocimientos en gramática, que arrastran tantos fracasos escolares, se revelan, en subida proporción, en las pruebas de análisis gramatical; y los ejercicios en esta materia son quizás una de las tareas menos atractivas y hasta más antipáticas entre las actividades del escolar (p. 7).

Unido a este aburrimiento y desencanto hacia la materia, hallamos que, tanto por parte de profesores como de alumnos, los esfuerzos se centran en *aprender* (es decir, memorizar y, quizá, saber aplicar), pero no en *comprender* (Solo lengua, 2012). Esto revela un hecho alarmante, pues «serán los profesores y alumnos los que se posicionen ante la dificultad que entraña la concepción teórica o el problema (...) [del] análisis sintáctico» (Lozano Jaén, Ginés, 2013, p. 22). Y si ellos no lo comprenden... ¿quién lo hará entonces?

Por consiguiente, con este Trabajo de Fin de Máster aspiramos a asistir no solo a los profesores, sino también al alumnado a enfrentarse al complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de la sintaxis desde un punto de vista lúdico y cooperativo, como indicaremos en los siguientes apartados. De hecho, nuestro objetivo se centra en *restaurar* en las aulas el propósito que la sintaxis debería adquirir en la ESO: «conseguir que los alumnos utilicen sus conocimientos sobre las estructuras de la lengua para acceder mejor a su significado, para mejorar la comprensión y la expresión» (Raga Reinoso, 2014, s.p.).

Para ello, necesitamos «una didáctica de la gramática supeditada a la adquisición de competencias para el uso de la lengua», que resulte en un constituyente mayor, o sea, en un acto de comunicación (Raga Reinoso, 2014), teniendo en cuenta que la competencia lingüística forma parte de la comunicativa (López Valero y Encabo Fernández, 2006). Sin ir más lejos, en el propio currículo se afirma que «la materia de Lengua Castellana y su Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria» (Real Decreto 1105/2014, de 26

de diciembre, p. 357) y que

el bloque de Conocimiento de la lengua responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 358).

Es más, se hace referencia de manera explícita en varias ocasiones (tanto en el apartado de *contenidos* como en *estándares de aprendizaje y criterios de evaluación*) a la práctica explícita de la sintaxis⁴, al igual que sucede, aunque de una forma un tanto más implícita, con el otro elemento clave de nuestra propuesta, la pragmática⁵. En ambos casos, sin embargo, pocas son las veces que las vemos aplicadas en la realidad del aula.

Para finalizar, tras haber resumido en qué consiste una propuesta de innovación y, del mismo modo, el porqué de su necesidad, cabe -por lo menos- mencionar la importancia que este trabajo supondrá para el ámbito educativo, pues debemos señalar que, a pesar de que existen intentos de gamificar o ludificar en sintaxis⁶, esta producción puede considerarse original y única hasta el momento, ya que trata de usar la práctica de la sintaxis a través de la gamificación para ir más allá de ella, hacia la construcción de textos, guiándonos por la sintaxis funcionalista⁷, la cual pensamos que se adapta de una manera idónea a nuestro propósito, sobre todo, mediante las aportaciones de Gutiérrez Ordóñez (1983, 1994, 1997a, 1997b, 2015, 2018a, 2018b).

⁴ Véase Anexo 1.

⁵ Véase Anexo 2.

⁶ Véanse Ciordia Sarasa (2013) y Grifoll Rius (2019).

⁷ Véase el apartado 4.4 del presente trabajo.

3 Objetivos

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, hacemos hincapié de nuevo en que el objetivo principal de este trabajo se centra en esbozar un proyecto de innovación dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, concretamente, en el ámbito de la sintaxis, para que los estudiantes conciban la utilidad de esta disciplina como «submeta» a fin de conseguir objetivos mayores, como la construcción textual, concretamente, de textos argumentativos. Es decir, la sintaxis debe dejar de verse como un ejercicio de agilidad mental o como una obligación para pasar un examen (aunque, ciertamente, ambas contengan una cierta verdad), para contemplarse más bien como una actividad que permite desarrollar habilidades cognitivas y prácticas superiores, convirtiéndose en un aprendizaje útil y significativo para los estudiantes.

Del mismo modo, pretendemos favorecer la innovación educativa en este campo concreto a través de la gamificación o ludificación educativa, adaptándonos así no solo a estas teorías pedagógicas, sino también a la realidad, a la forma y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, a nuestro parecer, los grupos cooperativos pueden ser una buena solución debido a las múltiples ventajas que ofrecen⁸.

En consecuencia, pensamos que, durante el periodo de explicación de la sintaxis, una competición entre pequeños grupos, en la que cada equipo debe superar con éxito varias pruebas (teórico-)prácticas a modo de «minijuegos» en diversos niveles, a través de la que cada grupo y cada discente recibe puntos, insignias o premios extraordinarios a medida que se avanza de nivel, puede resultar estimulante para el alumnado del siglo XXI, concretamente a los estudiantes de 4.º curso de ESO, que -entre otros factores-, por el nivel de formación en el que se hallan, cuentan con un bagaje lingüístico⁹ más o menos amplio que deben asentar antes su entrada en el Bachillerato, en la Formación Profesional o, incluso, en el mundo laboral; además de que estos se hallan en una etapa óptima a nivel tanto a nivel curricular como evolutivo (cognitivo y emocional).

Finalmente, insistimos en que este trabajo se apoya en la necesidad de tomar conciencia de la utilidad de la sintaxis, a través de la pragmática, como base para la escritura. Es decir, la sintaxis no consiste en un análisis vacío, sin ninguna finalidad más allá de sí mismo y con (casi) nula repercusión práctica. Por ello, se debe reflexionar sobre ello en el aula y hacer ver su necesidad para la consecución de objetivos mayores, pero de una manera que resulte atractiva a los estudiantes. No debemos perder de vista que una de nuestra misión como docentes consiste, entre otras, en enseñar deleitando o en *docere delectando*, como diría Horacio.

⁸ Véase el apartado 4.6 del presente trabajo.

⁹No debemos olvidar el carácter continuo de los contenidos gramaticales y de reflexión sobre la lengua que postula el actual currículo escolar para la Enseñanza Secundaria (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 363 y pp. 369-370).

4 Marco Teórico

En este apartado comenzamos, tras unas anotaciones previas, con el desarrollo de la enseñanza de la lengua y de la sintaxis, para seguir con el concepto de pragmática y su relación con la disciplina anteriormente citada, derivando en una breve explicación de la Gramática funcional y sus conceptos teóricos básicos. Posteriormente, realizamos una introducción a la innovación docente y una aproximación al aprendizaje cooperativo en el aula, y concluimos con unas nociones fundamentales de la gamificación educativa, centrándonos en la sintaxis y en la pragmática a través de su ludificación en las redes.

4.1 Anotaciones Previas

4.1.1 Metodología

A modo de resumen, podemos decir que nuestro marco teórico se apoya tanto en las teorías pedagógicas sobre la educación como en la organización en grupos cooperativos, así como en la aplicación práctica de los postulados de la sintaxis y pragmática funcionales.

Para obtener esta información, nos basamos, principalmente, en repositorios en línea, bien en los que se encuentran a disposición del alumnado gracias a la propia UDIMA (como *ProQuest*), bien a través del buscador de *Google Académico*. Además, nos hemos valido de otros recursos en línea, como la página web *Scribd*, para acceder a material impreso digitalizado, debido a que desde el extranjero resulta complicado obtener este tipo de obras, aunque sea a través de las bibliotecas estatales y nacionales.

Una vez hubimos recopilado suficiente documentación, procedimos a una lectura selectiva, de la que escogimos aquellas fuentes valiosas para nuestra investigación, que se pueden encontrar en las referencias de este documento, frente a aquellas que se descartaron por redundantes o estériles para nuestros objetivos, las cuales no aparecerán en la bibliografía final.

Finalmente, analizamos de manera más profunda la información que en ellas hallamos, distribuyéndola entre los diversos apartados aquí presentes, para concluir con el desarrollo de nuestra propuesta de innovación y la posterior redacción del texto, la cual ha dado como su fruto el trabajo que aquí les mostramos.

4.1.2 Glosario de conceptos básicos

A continuación, expondremos la definición de los conceptos básicos que vamos a tratar a lo largo de la explicación de nuestro marco teórico en orden alfabético. Esto no impide, sin embargo, que se ofrezca una definición más amplia en los apartados que siguen.

Aprendizaje cooperativo. Técnica de trabajo sobre el empleo didáctico de grupos heterogéneos y reducidos de alumnos, en los que se trabaja conjuntamente para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás miembros (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Enunciado. «Término especializado por la escuela de Praga, para designar ‘la porción de discurso que responde a un impulso [de extensión variada]’. ‘La plenitud de sentido de la enunciación [se alcanza] por la combinación de signos lingüísticos y de otros signos de carácter no lingüístico (...)», «la más pequeña manifestación lingüística ligada a la situación» (Lázaro Carreter, 1968, pp. 162-163).

Frase. «Forma gramatical usual, tipificada» del enunciado (Lázaro Carreter, 1968, p. 163).

Gamificación o ludificación educativa. Uso de técnicas y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no recreativas -en este caso, aplicadas al campo de la educación- con la finalidad de potenciar la motivación y de reforzar la conducta para solucionar un problema o alcanzar un objetivo (Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern, 2017).

Gramática (con o sin mayúscula). Ha sido empleada con diferentes significados a lo largo de su historia: 1) como sinónimo de Lingüística, 2) como sinónimo de Morfosintaxis y 3) como sinónimo de Morfología (Gutiérrez Ordoñez, Salvador, 1997b, p. 21). En este trabajo lo utilizaremos como el sentido que se indica en el segundo caso, salvo excepciones que señalarán adecuadamente.

Gramática funcional. Corriente dentro de la Lingüística, fundada por Ferdinand de Saussure en 1909, entre cuyos principios se encuentran la lengua como un instrumento de comunicación humana, el estudio lingüístico en todos los niveles del lenguaje sin techo lingüístico, las dos caras indisolubles del signo lingüístico, así como el doble camino seguido por el estudio de la lengua (uno inicial analítico y, posteriormente, otro genético o productivo) (Hernández Alonso, 1996).

Innovación educativa o innovar en educación. Proceso basado en pensar críticamente buscando cambiar el contexto participativo del aula por uno mejor, así como creando ambientes y aprendizajes grupales e individuales para progresar en las relaciones con los alumnos (García-Retamero Redondo, 2010).

Lenguaje. «Facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos», que puede ser de muchos tipos (Lázaro Carreter, 1968, p. 260). Hernández Alonso (1996) lo describe como «el principal medio de expresión del hombre, a través del cual da a conocer su mundo interior, su cosmovisión, sus sentimientos, sus pensamientos» (p. 9); además de que es «una función humana y un imperativo que nace de la sociabilidad de

nuestra naturaleza» (p. 16).

Lengua. «Sistema de signos orales (y equivalentes escritos) que utiliza una comunidad para expresarse» (Lázaro Carreter, 1968, p. 259); no obstante, remarca que, desde Saussure, el término -en oposición a *habla*- ha pasado a entenderse como «conjunto de signos, de naturaleza psíquica, a disposición de la colectividad, pero exterior al individuo (...). El individuo elige en la lengua los medios de expresión que necesita para comunicarse, les confiere naturaleza material, produciéndose así el *habla*» (Lázaro Carreter, 1968, p. 259). Según Hernández Alonso (1996), para la gramática funcionalista «la lengua es un sistema de un número reducido de elementos que, combinados y relacionados de diversas maneras, permiten al hablante conocedor de dicho código emitir infinitos mensajes» (p. 29).

Oración. Se han ofrecido múltiples definiciones de este concepto. Nosotros tomamos la descripción hecha por K. Bühler (1920), que nos indica que una oración es «una unidad funcional del discurso, simple, autónoma y cerrada en sí misma» (citado en Lázaro Carreter, 1968, p. 303).

Pragmática. Componente de la competencia comunicativa cuya labor se centra en describir y explicar los mensajes teniendo en cuenta las aportaciones de todos los factores o elementos del acto comunicativo en el que intervienen (es decir, del contexto) para configurar su sentido, ya sean estos lingüísticos o no (Gutiérrez Ordóñez, 1994).

Reflexión lingüística. «Conocimiento progresivo de la propia lengua» a través del que «el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y (...) analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas» (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 358).

Sintagma. Combinaciones de elementos que se alinean en la cadena de habla, compuestos siempre «de dos o más unidades consecutivas», y se aplica tanto a palabras como a grupos de palabras, constituyendo así de la *oración* el tipo de sintagma por excelencia (Lázaro Carreter, 1968, pp. 373-374).

Sintaxis. «Parte de la Gramática creada por Apolonio Díscolo (s. II d. J. C.) para el estudio de las relaciones que las palabras contraen en la frase» (Lázaro Carreter, 1968, p. 376-377).

Texto. «Término especializado por la Glosemática para designar todo conjunto analizable de signos. (...) [como] un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc.» (Lázaro Carreter, 1968, p. 391).

4.2 La Enseñanza de la Lengua, de la Sintaxis y de la Escritura

Como acabamos de expresar en el apartado anterior, el *lenguaje* y la *lengua* no son lo mismo, aunque en algunos textos y autores podamos encontrarlos como sinónimos.

El **lenguaje** se ha definido desde múltiples ámbitos y corrientes. Nosotros tomamos la propuesta de Lázaro Carreter (1968), para quien supone la «facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos» (p. 260). Ahora bien, no solo nos permite comunicarnos con los demás, sino también conocer el mundo que nos rodea y a nosotros mismos (Santiago Galvis, 2007). Por su parte, la **lengua** constituye una de sus manifestaciones posibles y podemos definirla como un «sistema abstracto compuesto por un conjunto de elementos interrelacionados» (Santiago Galvis, 2007, p. 135) -es decir, los signos lingüísticos-, que se ha convertido en el principal objeto de estudio de la lingüística (Santiago Galvis, 2007).

En consecuencia, lo que tratamos de transmitir a nuestro alumnado en las clases de Lengua y Literatura se circunscribe, básicamente, al ámbito de la lengua. No obstante, cabe señalar que las formas de enseñarla a lo largo de la historia han sido variadas y múltiples, aunque estas podríamos dividirlos en dos grandes grupos: 1) las metodologías más tradicionales, centradas en la figura del profesor, quien organiza la lección a modo de clase magistral, y en las que los alumnos manifiestan un papel pasivo¹⁰; 2) las metodologías más modernas, focalizadas en los estudiantes con un papel más activo (Morrillas Barrio, 2016).

Concretando un poco más, dentro de la enseñanza de primeras lenguas podemos encontrar cinco grandes **corrientes pedagógicas**¹¹: 1) la pedagogía tradicional, 2) la pedagogía natural, 3) las propuestas estructuralistas, 4) la pedagogía de la comunicación, y 5) las propuestas de base cognitiva (Guasch, 2011). Para nuestro proyecto¹², tomaremos prestados, principalmente, postulados de la pedagogía de la comunicación, creada sobre los principios estructuralistas y generativistas, y que implica que «conocer una lengua es algo más amplio que la interiorización de las unidades y reglas de un código» (Gutiérrez Ordóñez, 1994, p. 10). Eso sí, esto no supone que no podamos recoger aportaciones directas de otras corrientes, como el estructuralismo¹³.

En lo que concierne a la Lingüística de la Comunicación, su principal objetivo consiste en desarrollar la **competencia comunicativa** de nuestros estudiantes. Esta se compone de otras

¹⁰ Por lo tanto, indicamos que completar ejercicios de identificación entre nombres y verbos, como realizan algunos docentes actuales, no mejora ni la habilidad para redactar ni la comprensión de textos (Eberhardt, 2019).

¹¹ Para obtener una visión general de cada una de ellas, véase Anexo 3.

¹² Además, aplicaremos un enfoque comunicativo-funcional, promoviendo un aprendizaje dinámico para adaptarnos al cambio constante al que se somete la lengua (López Valero y Encabo Fernández, 2006).

¹³ De hecho, estas dos corrientes mantienen una estrecha relación entre sí. Véase Anexo 4.

tres subcompetencias fundamentales, que engloban a su vez diversas disciplinas¹⁴: 1) la competencia lingüística (Fonología, Morfología, Sintaxis y Lexicografía); 2) la competencia periférica (Lingüística del Texto, Psicolingüística, Sociolingüística, Etnolingüística o Lingüística cultural y Análisis Conversacional), y 3) la competencia pragmática. Por lo tanto, si vamos a trabajar en esta línea pedagógica, queda claro que no podemos centrarnos exclusivamente en la sintaxis, sino que debemos ir más allá.

Asimismo, como desarrollaremos en apartado 4.4, nos centraremos en los principios del **funcionalismo**, frente a los postulados de los estructuralistas, los generativistas y los cognitivistas¹⁵. Esta visión asume el lenguaje como comportamiento humano entre los individuos, así como plantea que la lengua cumple una función básica en el proceso de socialización del individuo, convirtiéndose en el elemento básico de la interacción social, es decir, en un instrumento de comunicación en sociedad (Santiago Galvis, 2007).

Sin embargo, no solo existen diversas corrientes pedagógicas y lingüísticas para enfrentarnos a la enseñanza teórica de la lengua, sino también una vertiente aplicada¹⁶ que emplea esas teorías lingüísticas sobre un dominio práctico, nacido en estrecha relación con la enseñanza de segundas lenguas. Su foco se centra en el desarrollo de las habilidades y capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) básicas de los individuos buscando como objetivo último el perfeccionamiento de la competencia comunicativa anteriormente mencionada en los diversos contextos de la vida, a fin de reducir la masa cada vez más creciente de los conocidos como «analfabetos funcionales» (Santiago Galvis, 2007).

Por consiguiente, acabamos de comprobar la amplia variedad con la que cuentan los docentes a la hora de aproximarse de manera teórica y práctica a la enseñanza de la lengua.

En concreto, dentro del ámbito de la **sintaxis**, cabe señalar que, durante los últimos años, se ha producido un desarrollo metateórico y terminológico que puede resultar abrumador tanto para los profesores como para los alumnos. Este hecho, en principio positivo para la disciplina, puede derivar en una falta de asimilación por parte de estos agentes de un número tan elevado de cambios conceptuales en un tiempo tan reducido. En consecuencia, acaban optando por aquellos conocimientos adquiridos y que son seguros para ellos (Lozano Jaén, Ginés, 2013), lo que deriva en un bloqueo hacia la innovación en este campo aplicado a la educación, tendencia que con nuestra propuesta intentamos subvertir.

¹⁴ Véase Anexo 5.

¹⁵ Para obtener información sobre estas tres últimas corrientes, véase Anexo 6.

¹⁶ Para más información, véase Santiago Galvis (2007, p. 142)

No obstante, sería absurdo creer que todos los docentes siguen anclados en métodos anticuados o tradicionales. De hecho, actualmente los modos de enseñar y de aprender¹⁷ sintaxis son variados. Ejemplos de estos son, sin ir más lejos, el trabajo con secuencias breves, el análisis inverso, los pares de construcciones gramaticales/agramaticales o los pares mínimos basados en la ambigüedad (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018), así como «rellenar» huecos funcionales con sintagmas de su invención, crear oraciones a través de verbos o sintagmas concretos, plantear un análisis sintáctico explicado, con una redacción sobre sus conclusiones, etc. (Solo lengua, 2012). Asimismo, también se ha sugerido empezar por una explicación rudimentaria de los conceptos básicos para que, con ella, el alumno pudiera empezar a crear, por ejemplo, oraciones sencillas a partir de piezas pequeñas proporcionadas. Del mismo modo, los propios alumnos podrían enseñar a sus compañeros, ya que «solo enseñando se aprende de verdad» (Solo lengua, 2012, s.p.). Lo que queda claro es que se necesita un cambio de planteamiento en la enseñanza de la sintaxis que se dirija hacia posiciones más prácticas, hacia la competencia comunicativa (Raga Reinoso, 2014).

Es por esto que, para finalizar este apartado, nos gustaría recordar que nuestra propuesta no se centra solo en la enseñanza de la sintaxis, sino que esta se entiende como un paso más hacia la **construcción textual**. En relación con este aspecto, cabe subrayarse que la escritura no ha gozado de un lugar privilegiado en las aulas, cuando realmente se trata de una práctica imprescindible para la vida futura (personal y laboral) de cualquier alumno (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018). Actualmente, alguna de las propuestas didácticas que se plantean son, por ejemplo, la composición de textos formales a través de las tres fases principales para la redacción (planificación, textualización y revisión) a partir de la deconstrucción de textos, el trabajo preferente con textos breves, etc. (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018).

Para concluir, sin querer extendernos en exceso, destacamos los postulados de Raga Reinoso (2014), quien nos ha servido de inspiración -entre otros- para llevar a cabo nuestra propuesta de innovación. Esta autora plantea la microrredacción a partir de estructuras sintácticas trabajadas en clase como un proceso de integración de la práctica sintáctica en un constituyente mayor. De esta forma, sintaxis y construcción textual se toman de la mano en el camino discontinuo y pedregoso que nos llevará, no sin esfuerzo, hacia la tan ansiada competencia comunicativa. Y esta constituye, sin duda, la senda que pretendemos seguir.

¹⁷ Para obtener más información sobre la influencia del profesor y del alumno en la participación en las mismas, véase Anexo 7. Para las diferentes modalidades de enseñanza generales, véase Anexo 8.

4.3 El Concepto de Pragmática. Su Relación con la Sintaxis

La disciplina de la **pragmática**¹⁸ puede decirse que apareció por primera vez en *Relevance* (1987) de D. Sperber y D. Wilson (Gutiérrez Ordóñez, 2015). Hasta entonces, se conocía la lingüística (o sea, lo que conocemos actualmente como gramática), que describía y explicaba los mensajes compuestos por elementos de un código. En consecuencia, la pragmática ocupó el campo vacío de descripción y explicación de estos mensajes teniendo en cuenta todos los elementos del acto comunicativo en el que intervienen en la configuración de sentido¹⁹ (Gutiérrez Ordóñez, 1994). Es decir²⁰:

	Lingüística	Pragmática
Tipo de información	Información codificada	Información no codificada
Procesos	Codificación-Descodificación	Ostensión-Inferencia
Contenido	Significado	Sentido
Carácter	Formalizado (Objetivo)	Intencional (subjetivo)

Figura 1. Dominios y ámbitos de actuación de la lingüística y la pragmática. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2018a, p. 6)

Sin duda, la conformación de la pragmática como disciplina lingüística ha resultado un elemento renovador de enorme importancia en el panorama lingüístico, dado que ha ampliado las fronteras de su objeto teórico, así como ha aportado una nueva visión que nos permite entender mejor su funcionamiento, incluso, desde las otras disciplinas que la componen²¹ (fonología, morfología, sintaxis²², etc.) (Gutiérrez Ordóñez, 2015). Esto representa un motivo de peso para no obviarla en nuestra propuesta de innovación.

En cuanto a la relación entre pragmática y sintaxis, podemos afirmar que ambas constituyen los ámbitos de mayor repercusión sobre la teoría sintáctica, desarrollando lo implícito y los actos de habla para la explicación de las estructuras sintagmáticas a partir del concepto de enunciado pragmático (Gutiérrez Ordóñez, 2015). Consecuentemente, desde la irrupción de la pragmática en el campo lingüístico, se distinguen dos tipos de enunciados: 1) el enunciado lingüístico²³, formado por la unión entre una secuencia (verbal, nominal, adverbial...) y una modalidad (interrogativa, enunciativa, imperativa...); y 2) el enunciado pragmático²⁴, que representa un acto de enunciación. Esto supone que «un mismo enunciado

¹⁸ El término *pragmática* no aparece en Lázaro Carreter (1968), dado que, por aquel entonces, no existía, como tampoco lo harán otros que trataremos en este punto, como *macrosintaxis*, *microsintaxis* o *microdiscurso*.

¹⁹ Recordamos la relación inherente demostrada entre ambas, (véase Gutiérrez Ordóñez, 1994, pp. 19-20).

²⁰ Para observar una comparación más extensa entre ambas disciplinas, véase Anexo 9.

²¹ Para más información, véase Gutiérrez Ordóñez (2015, pp. 16 y ss.).

²² Para un ejemplo, véase Anexo 10. Para una representación gráfica de relaciones pragmáticas, véase Anexo 11.

²³ Para observar una representación gráfica, véase Anexo 12.

²⁴ Este nuevo concepto resulta de gran importancia para el análisis de secuencias que presentaban serios problemas hasta el momento, así como para la organización del microdiscurso (Gutiérrez Ordóñez, 2018a).

lingüístico puede asumir en el discurso diferentes valores pragmáticos»²⁵ (Gutiérrez Ordoñez, 2018a, p. 10).

Del mismo modo, debido a esta nueva relación con la pragmática, la propia sintaxis se ha dividido en dos niveles. Por un lado, tenemos la **microsintaxis** (sintaxis oracional o sintaxis de sintagmas), que se centra en el nivel representativo del lenguaje, típico del análisis clásico de la oración. Se basa en el concepto de «estructura» y funciona de acuerdo con los parámetros del código lingüístico. Asimismo, cabe recordar que su marco superior es el enunciado lingüístico dentro de los niveles formal y semántico (Gutiérrez Ordoñez, 2018a).

Por el otro, hallamos la **macrosintaxis** (sintaxis de enunciados), que incluye el punto de vista pragmático y otros aspectos desconocidos como lo «referencial, informativo, modal, enunciativo, argumentativo...» (Gutiérrez Ordoñez, 2018a, p. 4). Esta debe considerarse inseparable de la microsintaxis e implica el descubrimiento de la existencia de un nuevo territorio sintáctico, inexplorado hasta hacer relativamente poco tiempo, cuya unidad base se corresponde con el «enunciado pragmático». De igual manera, este nuevo campo se subdivide en dos tipos: 1) sintaxis del período o enunciado complejo, que tiene como umbral superior el enunciado complejo o período, y 2) sintaxis del microdiscurso, que construye -valga la redundancia- microdiscursos²⁶ (Gutiérrez Ordoñez, 2018a), es decir, textos.

Sintaxis de sintagmas		Sintaxis de enunciados			
<i>sintagma</i>	<i>oración</i>	<i>enunciado inserto</i>	<i>en. complejo o período</i>	<i>en. exento o período</i>	<i>microdiscurso</i>
un. de base	un. superior	un. de base	un. superior	un. de base	un. superior
Sintaxis oracional		Sintaxis del período		Sintaxis del microdiscurso	

Figura 2. Diferencias básicas entre la micro- y la macrosintaxis. Tomado de Gutiérrez Ordoñez (2018a, p. 12)

Sin extendernos en exceso, nos gustaría enumerar alguno de los componentes básicos de esta nueva macrosintaxis, ya que este se relaciona directamente con la pragmática, que han supuesto una «revolución» en el análisis sintáctico tal y como lo conocíamos. Estos se corresponden, principalmente, con las funciones informativas, observadas ya desde los años 60 por la Nueva Escuela de Praga, para la que el emisor remodelaba la estructura de su mensaje adecuándose así a las necesidades informativas de su interlocutor. Este tipo nuevo de funciones reciben el nombre de **funciones pragmáticas** (Gutiérrez Ordoñez, 2018a).

Entre ellas, la primera que destaca es la dicotomía entre «tema» (datos conocidos,

²⁵ Para observar un ejemplo concreto, véase Anexo 13.

²⁶ No olvidemos que existen niveles superiores al enunciado, tanto lingüístico como pragmático, como pueden ser el párrafo, el monólogo, el diálogo o la conversación o coloquio (véase Hernández Alonso, 1996, pp. 54-63), y que todos ellos pueden (y deben) poder ser analizados desde un punto de vista (macro)sintáctico.

información dada) y «rema» (información novedosa o desconocida por el destinatario), que muestra la relación funcional (...) entre las dos partes del enunciado»²⁷ (Gutiérrez Ordóñez, 2018a, p. 7). En segundo lugar, encontramos el concepto de «foco»²⁸, es decir, las señales de énfasis que el receptor emplea para llamar la atención a partir de marcas suplementarias, que no suelen modificar el valor representativo del mensaje, ya que su finalidad es discursiva. En tercer lugar, destacamos la relación existente entre «tópico», o segmento de la secuencia predicativa que se extrae de la secuencia predicativa para convertirse en marco del resto del discurso, y «comentario»²⁹, el resto del discurso (Gutiérrez Ordóñez, 2018a).

Asimismo, otros elementos clave de la pragmática son la referencia, los actos de habla, la argumentación, la modalidad, lo implícito y las perífrasis (Gutiérrez Ordóñez, 2018), las presuposiciones y las implicaturas³⁰ (Gutiérrez Ordóñez, 2015), etc.

En conclusión, podemos afirmar que, desde la lingüística de la comunicación, la sintaxis tiene dos funciones básicas: 1) una función representativa (compuesta por las funciones formales y las semánticas), encargada de reflejar, copiar o representar situaciones, procesos, acontecimientos, etc., partiendo de la representación mental del emisor, para la que este busca una organización sintáctica; 2) una función informativa, en la que el emisor organiza su mensaje a través de lo que desconoce su interlocutor (Gutiérrez Ordóñez, 1994), para cuya interpretación necesitamos otra disciplina, complementaria a la anterior: la pragmática.

4.4 Gramática Funcional: Conceptos Teóricos Básicos

No es el *si*, sino el *cómo* dedicamos la atención hacia la gramática y la sintaxis lo que es realmente importante (Eberhardt, 2019). No obstante, dado que existen numerosos modelos de análisis sintáctico³¹, para nuestra propuesta de innovación hemos seleccionado la **Gramática funcional** porque nos permite ir más allá del análisis convencional en el estudio de la comunicación. De este modo, a partir de los recientes estudios sobre la macrosintaxis y el análisis del microdiscurso, este tipo de gramática nos ofrece «un método capaz de estudiar lingüísticamente todo tipo de mensaje por encima de la oración, bien sea en forma de monólogo

²⁷ Para observar dos ejemplos gráficos, véase Anexo 14.

²⁸ Para observar un ejemplo gráfico, véase Anexo 15.

²⁹ «-Tu hermano, ¿cuándo viene? (frente a: ¿Cuándo viene tu hermano?)» o «-Con su madre, come (frente a: Come con su madre)» (Gutiérrez Ordóñez, 2018a, p. 8).

³⁰ Las primeras son no contextuales, constantes y están ligadas a la expresión lingüística, o sea, pertenecen a la lengua y están codificadas. Las segundas representan contenidos implícitos, no constantes, no codificados, que dependen tanto del contexto como de la intencionalidad del hablante, de factores culturales, etc. Además, un rasgo importante es que no subsisten a la interrogación ni a la negación. Ambos conceptos resultan claves, dado que ha permitido explicar -entre otros- la yuxtaposición y varios tipos de oraciones complejas (Gutiérrez Ordóñez, 2015).

³¹ Véase Anexo 16.

o de diálogo. Y en todos los niveles estudiados» (Hernández Alonso, 1996, p. 8).

Sin embargo, es cierto que una **desventaja** de esta modalidad puede ser la necesidad de espacio para su desarrollo (aunque tampoco resulte excesivo), así como la falta de una clasificación oracional y que no suele enseñarse en las escuelas, pero pensamos que, entre sus **ventajas**, destaca -además- su facilidad y comodidad para representar enunciados³². Además, «es capaz de explicar cómo funciona la lengua española, cómo se organiza, de mostrar qué estructuras sustentan todo el mensaje lingüístico (...) [y] puede explicar cómo un hablante es capaz de crear ‘infinitos’ mensajes a partir de un número finito de elementos o unidades» a través de su combinación en los diferentes niveles lingüísticos (Hernández Alonso, 1996, p. 8). Del mismo modo, se refleja de manera clara el orden jerárquico de los elementos, de izquierda a derecha, así como aparecen perfectamente indicados los segmentos (*funtivos*), las relaciones y las funciones sintácticas (Gutiérrez Ordoñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez, 2002).

De acuerdo con sus orígenes, puede decirse que la Gramática funcional fue fundada por Ferdinand de Saussure en 1909. Desde entonces, los **principios** que la rigen pueden resumirse en: 1) la lengua es un instrumento de comunicación humana, interpretada como un procedimiento de interacción personal por medio del lenguaje, «que permite comprender la relación de los interlocutores al comunicarse»; 2) se debe abordar cualquier mensaje lingüístico «con planteamientos paralelos en todos los niveles de la lengua, y sin necesidad de ponerse un techo lingüístico», desde las unidades mínimas hasta las más complejas; 3) el signo lingüístico es una «unidad indisoluble con dos caras o ángulos, que pueden ser enfocados individualmente», y 4) en el estudio de la lengua, existen dos caminos, uno analítico-deductivo (que explica los mecanismos y las unidades de funcionamiento a través de la percepción de las realizaciones lingüísticas mediante la abstracción) y otro genético-inductivo, complementario al anterior (que demuestra como mediante la aplicación de estos se construyen mensajes gramaticales y comprensibles) (Hernández Alonso, 1996).

En adición, este método funcional toma la **lengua**, compuesta por diversos niveles³³, como un sistema de signos y lo que le interesa es su vertiente funcional, comunicativa, como consecuencia de la sociabilidad humana (Hernández Alonso, 1996). Parte del **signo** como «unidad indivisible de dos caras, la forma de expresión y la forma de contenido», que adquiere pleno valor en su funcionamiento en el decurso³⁴ (Hernández Alonso, 1996, p. 8).

³² Para observar ejemplos concretos, véase Anexo 17.

³³ De menor a mayor complejidad: fonema, morfema, palabra, sintagma, nexus, oración, párrafo, monólogo, diálogo y conversación (Hernández Alonso, 1996, p. 47).

³⁴ Para observar la propuesta de Hernández Alonso del proceso de comunicación, véase Anexo 18. Para observar la relación existente entre los dos componentes de un signo en un enunciado, véase Anexo 19.

Asimismo, cabe destacar que existen dos relaciones principales: las **sintagmáticas** y las **paradigmáticas**³⁵. Las primeras se definen como «las que contraen las palabras al ser extraídas de la lengua (...) y utilizadas por el hablante para su expresión» (Lázaro Carreter, 1968, p. 376) y se encuentran muy ligadas «al aspecto lineal del lenguaje», por lo que son relaciones combinatorias que se suceden en el decurso, que entablan *oposiciones* por la *valencia* de las palabras (Gutiérrez Ordóñez, 1997b). Por el contrario, las segundas se producen en «el plano asociativo» (Lázaro Carreter, 1968, p. 311), y se establecen entre varios elementos cuando solo uno de ellos está presente, por *contrastes* a partir de su *valor* (Gutiérrez Ordóñez, 1997b).

Dentro de las primeras, hallamos la **sintaxis**³⁶ **funcional**, aparecida a finales de los cincuenta del siglo pasado (Gutiérrez Ordóñez, 1997b). A su vez, esta disciplina esencial se compone, como ya hemos mencionado, por tres tipos de componentes principales: 1) las relaciones (de dominancia o de dependencia), 2) las funciones sintácticas³⁷ y 3) los sintagmas concretos que contraen estas funciones, o sea, los *funtivos* (Gutiérrez Ordóñez, 1983).

En consecuencia, puede decirse que estas funciones sintácticas, derivadas de las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos de una oración, pueden ser «rellenadas» por diversos funtivos. Por esto, será importante hacer ver a los alumnos que a) las funciones sintácticas no varían (son abstractas) y que b) mantienen independencia de los datos semánticos (o funtivos). Es decir, por una parte, existe la función, por otra, el funtivo y, en suma, tenemos el conjunto formado por ambos elementos, denominado *función sintáctica concreta*, que se opone a las *funciones sintácticas abstractas*³⁸ (Gutiérrez Ordóñez, 1983)³⁹.

No obstante, cabe resaltar que, aunque todo hueco funcional tiene, en teoría, la capacidad de ser ocupado por cualquier funtivo, esto no significa que todos los funtivos puedan encontrarse en todos los huecos funcionales de una estructura, pues debemos tener en cuenta también la semántica, la cohesión textual, la coherencia conceptual o las reglas gramaticales de la lengua (Hernández Alonso, 1996); conceptos claves también para el análisis sintáctico, a pesar de que en este marco teórico -principalmente, por motivos de espacio- no podamos prestarles la atención que se merecen.

³⁵ Para observar las disciplinas correspondientes a cada una y una diferenciación más concreta, véase Anexo 20.

³⁶ En este apartado no añadimos información correspondiente a la pragmática porque la explicación realizada en 4.3 sobre este ámbito se ha tomado en su totalidad de la Gramática funcional.

³⁷ Pueden definirse como «elementos abstractos que se encarnan en sintagmas concretos de la lengua» (Gutiérrez Ordóñez, 1983, p. 44) o como un «conjunto de interrelaciones que unos elementos guardan con otros dentro de un sistema para formar una estructura» (Hernández Alonso, 1996, p. 34).

³⁸ Es decir, si nos encontramos con una palabra desconocida en un enunciado, no nos afectará para deducir las funciones sintácticas abstractas de las que se compone, pues conocemos la estructura. Sin embargo, en el plano de las concretas, esto no sucede porque se tienen en cuenta, además, los valores semánticos. No obstante, para llegar a estas últimas necesitamos descifrar anteriormente las primeras (véase Gutiérrez Ordóñez, 1983).

³⁹ Para observar representaciones gráficas que explican estos conceptos, véase Anexo 21.

Finalmente, nos gustaría presentar que, dentro de las **tareas** de la sintaxis funcional, cuya misión consiste en atender «a las funciones, relaciones y combinaciones de todas las unidades en las estructuras, a la relación de cada unidad con toda ella y del entramado de las estructuras entre sí» en todos los niveles de la lengua (Hernández Alonso, 1996, p. 42), encontramos: «formular las estructuras lingüísticas de cada nivel de lengua comprobarlas y experimentarlas», «estudiar las relaciones entre las estructuras de los sucesivos niveles de la lengua», «explicar el poder creativo de las estructuras de la lengua mostrando cómo operan y pueden producir mensajes», «mostrar la capacidad generativa que poseen las estructuras», etc. (Hernández Alonso, 1996, pp. 42-43).⁴⁰

4.5 Breve Introducción a la Innovación Docente

Hoy en día nadie duda de la importancia de la innovación en la docencia. Ahora bien, ¿qué significa realmente *innovar en educación*? Según García-Retamero Redondo (2010), esto puede entenderse como un proceso basado en el pensamiento crítico que busca cambiar el contexto participativo del aula por uno mejor, así como crear ambientes y aprendizajes tanto grupales como individuales para progresar en las relaciones con los alumnos.

Este proceso, sin embargo, no es sencillo de alcanzar y requiere tiempo y constancia, pero resulta necesario debido a la preparación que proporciona a los estudiantes para aprender por sí mismos y para elevar sus niveles de interés. Esta necesidad se refleja también en la desmotivación y, en definitiva, en el fracaso escolar producidos por los sistemas tradicionales de enseñanza, en los que el estudiante actuaba como un recipiente de información, recompensado a través de las notas de sus exámenes, mientras que el profesor decidía sobre la información y la manera de impartirla de manera unipersonal (García-Retamero Redondo, 2010).

Concretamente, para nosotros y nuestra propuesta, resulta esencial despertar la motivación y el interés del alumnado para la consecución de su propio autoaprendizaje, partiendo de su vida cotidiana (García-Retamero Redondo, 2010), a través de su participación en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Por este motivo, hemos tomado la **gamificación** y el **aprendizaje cooperativo** como los pilares de nuestra innovación educativa, a pesar de existir otras muchas y variadas experiencias innovadoras de aprendizaje activo, como pueden ser el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, aprender enseñando, la evaluación entre iguales, la instrucción dirigida por preguntas, el aprendizaje invertido, etc.⁴¹

⁴⁰ Para más información, véase Hernández Alonso (1996, pp. 42-43).

⁴¹ Para más información, véase Morrillas Barrio (2016, pp. 30-38).

Con todo, para poder innovar concretamente en la enseñanza de la lengua, lo primero que debemos plantearnos es qué valor, importancia o significado posee esta para el ser humano (Santiago Galvis, 2007). En este sentido, debemos asumir que se trata de un instrumento cuyo conocimiento garantiza un mejor desempeño en buena parte de (o en todos) los aspectos de nuestra actividad, es decir, constituye una herramienta para la comunicación, el conocimiento y la acción, que promueve el desarrollo de todas las dimensiones humanas (Santiago Galvis, 2007). Por lo tanto, puede afirmarse que la lengua implica para el individuo «el canal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una “sociedad”», convirtiéndose en «una herramienta fundamental del aprendizaje en todas las áreas del saber y del actuar humana» (Santiago Galvis, 2007, p. 143).

Así mismo, queda claro que la persona encargada de llevar estas innovaciones a cabo se corresponde con la figura del **profesor innovador**, siempre y cuando entendamos a este como aquel que supera las prácticas pedagógicas tradicionales, poniendo en práctica nuevas propuestas ante los problemas pedagógicos y actuando como guía para el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Retamero Redondo, 2010). Para ello, necesita no solo conocimiento y experiencia sobre su disciplina, sino también formación para proponer cambios y conocer al grupo con el que trabaja (García-Retamero Redondo, 2010). En consecuencia, nosotros mismos hemos optado por este camino, el del docente innovador, que reflexiona constantemente sobre su método de trabajo y elabora un modelo renovador a partir del deseo de cambio, de la capacidad de investigación, de la capacidad de inventiva, de la aptitud para llevar a la práctica y de la promoción del trabajo grupal y cooperativo, preocupándose en todo momento por su forma de enseñar por sí mismo⁴², dado que rara vez cuenta con las propuestas de la administración como fuente de motivación (García-Retamero Redondo, 2010).

Por lo tanto, aunque resultaría absurdo por nuestra parte negar las posibles **dificultades** que la innovación educativa entraña -como el miedo hacia la novedad, las dificultades técnicas de las nuevas tecnologías, los problemas económicos tanto individuales como del centro educativo, además de las trabas administrativas (García-Retamero Redondo, 2010)-, en esta propuesta de innovación hemos pretendido reunir todo el ánimo y el esfuerzo que nos han sido posibles para poder enfrentarnos a la difícil tarea de enseñar sintaxis de una forma renovada, moderna y adaptada a nuestros estudiantes, incluso frente al riesgo de quedarnos en la inexperience y la esterilidad. Pero, eso sí, nadie nos podrá decir que no lo hemos intentado, que no nos hemos atrevido a innovar. Nadie podrá decirnos que no hemos sido valientes.

⁴² Véase García-Retamero Redondo (2010, pp. 5-6).

4.6 Aproximación al Aprendizaje Cooperativo en el Aula

El primero de los pilares de nuestra innovación docente que vamos a desarrollar se corresponde con la estructura de trabajo por la que hemos optado: el aprendizaje cooperativo.

Cooperar consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes a fin de obtener unos resultados que sean beneficiosos para los alumnos mismos y para todos los demás del grupo. En el campo de la educación, se trata del empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar tanto su propio aprendizaje como el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Algunas de sus **ventajas** son el incremento de esfuerzos para un buen desempeño, el establecimiento de relaciones más positivas entre el alumnado y la mejora de la salud mental (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). También favorece el intercambio de ideas, la discusión, una mente crítica, la objetividad, la reflexión discursiva, la autonomía del aprendizaje, la participación activa y la gestión del currículo y del aula, entre otros (Pujolàs Maset, 2009).

No obstante, los **obstáculos** con los que nos podemos topar a la hora de aplicarlo son varios, como la ausencia de tiempo, la imprecisión del procesamiento, la escasez de participación del alumnado en el procesamiento, los informes incompletos o mal presentados, la falta de cooperación durante el proceso, etc. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Además, representa para el docente un aumento del volumen de trabajo, sobre todo, al comienzo de su puesta en práctica, en la que deberá planificar y ejecutar cuidadosamente cuatro acciones: 1) tomar decisiones previas a la enseñanza (por ejemplo, en relación con los objetivos conceptuales y actitudinales, el número de alumnos por grupo, los criterios de distribución de los alumnos en grupos, el tiempo de trabajo, la disposición del aula, el uso de los materiales didácticos, los roles de los alumnos en el grupo, etc.), 2) explicar a los alumnos lo que van a hacer en las clases cooperativas, 3) coordinar la lección y supervisar, y 4) organizar actividades posteriores a la lección (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Por lo tanto, no se trata de una tarea sencilla y requiere tanto tiempo y esfuerzo como dedicación. No olvidemos que innovar implica, por lo general, asumir riesgos y realizar sacrificios.

Ahora bien, si atendemos a la estructura del aprendizaje en el aula, podemos distinguir tres tipos de estructuras. La primera es la de la **actividad**, que conlleva saber qué hacen los alumnos y cómo lo hacen. Esta puede subdividirse a su vez en: 1) una estructura de aprendizaje individualista, en la que los estudiantes trabajan de forma individual, sin que les importe demasiado o nada lo de los demás; 2) una estructura de aprendizaje competitiva, en la que estos trabajan de forma individual, compitiendo por ver quién aprende más y más rápido, y 3) una

estructura de aprendizaje cooperativa, en la que se animan mutuamente a aprender y se ayudan unos a otros. La segunda, la estructura de **finalidades**, implica saber qué persiguen los alumnos; y la tercera, la de **autoridades**, requiere conocer qué decisiones se toman y quién lo hace, qué se aprende y cómo, así como qué y cómo se evalúa (Pujolàs Maset, 2009)⁴³.

En cuanto a los **componentes** principales del aprendizaje cooperativo, podemos resumirlos en cinco puntos principales: a) la interdependencia positiva, b) la interacción cara a cara estimuladora, c) la responsabilidad individual, d) las técnicas interpersonales y de equipo y e) la evaluación grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Respecto al primero de ellos, la interdependencia positiva, resulta fundamental destacar su importancia porque vincula a los estudiantes de modo que ninguno podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Esto contribuirá al aumento de la responsabilidad individual, haciendo de cada alumno un individuo más fuerte (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Por lo que concierne a los **materiales curriculares**, puede afirmarse que requiere los mismos que el competitivo o el individualista, pero con variaciones en su distribución⁴⁴, independientemente del tipo de tarea didáctica, de la materia o del programa de estudios, ya que puede aplicarse a todos ellos indistintamente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En cuanto a la **tarea**, debe tenerse en cuenta que, después de explicarla junto con sus objetivos, hay que mencionar los conceptos, los principios y las estrategias que los estudiantes deberán emplear para su resolución, así como relacionarlos con su experiencia y aprendizajes previos. Además, el docente debe asegurarse de que los grupos produzcan un resultado visible a través de, por ejemplo, organizadores visuales⁴⁵ (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

No obstante, debemos hacer hincapié en que no todas las actividades y/o los grupos que, aparentemente, poseen las características propias del aprendizaje cooperativo, lo llevan a cabo verdaderamente. Es decir, según Johnson, Johnson y Holubec (1999) podemos distinguir cuatro tipos de agrupamientos en función de su grado de cooperación:

- a) **Grupo de pseudoaprendizaje.** Los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo.
- b) **Grupo de aprendizaje tradicional.** Aunque los alumnos quieran cooperar, las tareas asignadas, realmente, no necesitan de trabajo conjunto.
- c) **Grupo de aprendizaje cooperativo.** Los estudiantes trabajan juntos de buen grado, pues el rendimiento del grupo depende del esfuerzo de los miembros.

⁴³ Para más información, véase Anexo 22.

⁴⁴ Véanse Anexo 23 y Anexo 24.

⁴⁵ Para más información, véase Johnson, Johnson y Holubec (1999, pp. 28-30).

d) Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. Cumple con los criterios requeridos para el aprendizaje cooperativo y, además, obtienen un rendimiento que supera todas las expectativas razonables.

Dentro de estos dos últimos, los grupos de aprendizaje cooperativo y los de alto rendimiento, podemos encontrar, de nuevo, una triple subdivisión según su duración: 1) los **grupos de base cooperativos**, que funcionan a largo plazo (por lo menos un año) y son heterogéneos; 2) los **informales**, que operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase, y 3) los **formales**, que van desde una hora a varias semanas de clase, en los que los alumnos trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que todos completan la tarea asignada (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Para nuestra propuesta de innovación, recomendamos que -primero- sea el propio profesor que la lleve a cabo quien cree los equipos, a pesar de las múltiples maneras que existen para organizarlos, y que -segundo- este opte por los grupos formales para mantener la estabilidad, facilitando el trabajo cooperativo. En relación a este agrupamiento, asimismo, queremos resaltar que la actividad del docente debe centrarse en: 1) especificar los objetivos de la clase, 2) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, 3) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, 4) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos y 5) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con el que funcionó el grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

De acuerdo con la composición de los grupos anteriormente mencionada, señalamos solo que se pueden elegir al azar a través de diferentes medios⁴⁶ o de manera estratificada, asegurándose de que en cada equipo haya alumnos con ciertas características específicas. Asimismo, el profesor o los propios alumnos, una vez distribuidos, pueden asignarse roles, algo que posee ventajas como reducir la actitud pasiva o dominante de algunos alumnos, garantizar la utilización de las técnicas grupales básicas y que todos aprendan las prácticas requeridas, o crear interdependencia entre los miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En adición, para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo, la disposición del aula resulta esencial, ya que: 1) indica la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste, 2) influye en el rendimiento y en la cantidad de tiempo que dedican a las tareas debido al foco de atención visual y auditivo, 3) influye en la manera en la participación de los alumnos y del docente, 4) permite establecer contacto y entablar amistades, 5) ayuda a

⁴⁶ Véase Johnson, Johnson y Holubec (1999, pp. 18-19).

sentirse seguro y 6) facilita la circulación e interacción en el aula. Por ello, es recomendable que: a) los alumnos se miren a cara a cara y que estos puedan ver al docente; b) los grupos estén lo suficientemente separados para no interferirse, y c) asegurar la circulación en el aula, que los alumnos tengan acceso al profesor, a los materiales y entre ellos, de manera rápida y en silencio (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Para concluir, añadimos unas nociones generales sobre el proceso de evaluación, que debe ser en cualquier caso formativo para conocer el aprendizaje individual de cada alumno. Por un lado, en cuanto a los resultados, el profesor debe indicarles el nivel de rendimiento esperado en la explicación de la tarea, y este debe basarse en criterios específicos. Por otro lado, para evaluar la calidad y la cantidad del aprendizaje, el docente debe centrarse tanto en el proceso de aprendizaje, como en sus resultados y en el ámbito del diagnóstico. Además, debe fomentar la autoevaluación de los estudiantes, así como la coevaluación de los otros miembros del grupo. Finalmente, subrayamos el valor de que cada equipo y cada estudiante reciban retroalimentación sobre la calidad de su desempeño en las tareas y el trabajo grupal, puesto que esto aumenta la eficacia de los alumnos debido a que les ayuda a sentirse capaces de rendir todavía más en las tareas futuras (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Por esto y mucho más⁴⁷ hemos seleccionado esta técnica de trabajo para nuestra propuesta, a pesar de ser conscientes de sus limitaciones, dificultades y esfuerzos.

4.7 Nociones Fundamentales de la Gamificación Educativa

El segundo de nuestros pilares consiste en la gamificación o ludificación educativa.

En términos generales, la gamificación puede definirse como el uso de técnicas y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no recreativas para motivar y reforzar la conducta, solucionando un problema o alcanzando un objetivo (Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern, 2017). Puede emplearse en ámbitos diversos, como la publicidad o recursos humanos (Observatorio de Innovación Educativa 2016; Morrillas Barrio, 2016).

Ahora bien, **en el campo educativo**, consiste en la aplicación de principios, mecanismos y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, de incrementar la motivación, así como de favorecer la participación de los estudiantes y la resolución de problemas (Kapp y Coné, 2012; Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Surge ante la necesidad de cambio en la metodología tradicional de

⁴⁷ Para más información sobre las conductas deseables y la práctica del trabajo en equipo, véase Johnson, Johnson y Holubec (1999, pp. 37-39). Para más información sobre la evaluación de las presentaciones orales y mitos sobre el diagnóstico, véase Johnson, Johnson y Holubec (1999, pp. 56-57).

enseñanza basada en un enfoque magistral, a través del cual el estudiante debía pasar de su papel pasivo a uno más activo (Morillas Barrio, 2016), y, desde que apareció el término en 2008, se ha popularizado rápidamente gracias a la expansión de las teorías conductistas del aprendizaje (Grifoll Rius, 2019).

En sí, este concepto general de gamificación ha sido tratado por autores como Zichermann, Cunningham y Kapp, entre otros. Los tres defienden que la finalidad del juego es influir en la conducta psicológica y social del jugador a través del uso de ciertos elementos presentes en ellos (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013).

Cabe destacar que los **juegos** han acompañado a la humanidad desde sus primeras civilizaciones, por lo que puede considerarse un elemento común a todas las culturas, inherente a nuestra naturaleza. Esto otorga a la gamificación un carácter antropológico y didáctico (Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata, 2017), así como permite afirmar que no resulta una práctica novedosa en el aula (Grifoll Rius, 2019). Sin embargo, no ha sido hasta el siglo XX cuando ha empezado a sentirse una verdadera preocupación por este tema, con la consecuente sistematización de las investigaciones al respecto (Bautista Vallejo, 2017).

Estos estudios en torno al juego han derivado en posturas diversas. Por ejemplo, autores como Groos lo entendían como un adiestramiento del niño hacia el mundo del trabajo (*teoría del ejercicio preoperatorio*). Otros como Carr indican que el juego implica el desarrollo y la evolución del sistema nervioso (*teoría del juego como estimulante del crecimiento*). Algunas corrientes, como el psicoanálisis de Freud o Klein lo ven, bien como un medio de satisfacción y placer, bien como expresión de deseos, sueños, ansiedades, experiencias, etc., respetivamente. Por su parte, Claparède cree que el juego permite el desarrollo de la personalidad; para Piaget, potencia el desarrollo de los factores mentales; Vigotsky afirma que sirve para asimilar las relaciones sociales fundamentales. Y así podríamos seguir explayándonos con autores como Montessori y teorías como al *catártica* y la *de energía superflua* (Bautista Vallejo, 2017).

No obstante, pasamos a centrarnos en la actualidad del término, ya que, aunque la gamificación hoy en día no solo existe en relación con las nuevas tecnologías⁴⁸ (Morillas Barrio, 2016), sí que es cierto que estas juegan un papel relevante en su desarrollo (Sánchez Peris, 2015). De ahí la gran influencia de los **videojuegos**⁴⁹ en este ámbito ((Díaz Cruzado y

⁴⁸ Aun así, es cierto que los estudiantes actuales son nativos digitales porque han crecido utilizando las nuevas tecnologías y presentan nuevas maneras y actitudes ante el proceso de aprendizaje. Los docentes, por lo tanto, deben adaptarse a sus nuevas necesidades y preferencias, utilizando diversas metodologías, con el fin de obtener un alumnado participativo, motivado e implicado (Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern, 2017).

⁴⁹ Para obtener más información acerca de la gamificación basada en videojuegos o en relación con las nuevas

Troyano Rodríguez, 2013), los que desde comienzos de los 90 del siglo XX llevan investigándose en el ámbito académico hasta que han acabado por llevar la gamificación a la educación. Sin embargo, señalamos que estos se diferencian de la ludificación educativa, principalmente, en el hecho de que el objetivo de esta última consiste en influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013).

Ahora bien, lo que sí queda claro es que los juegos -como término general- y la aplicación de sus principios poseen numerosas **ventajas**, como fomentar la creatividad o el desarrollo de habilidades y capacidades diversas, adaptarse al ritmo personal o proporcionar retroalimentación inmediata (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Además, varios estudios recientes sugieren que el aprendizaje basado en juegos puede ser efectivo en un gran número de áreas (Kapp y Coné, 2012). Un ejemplo de ello sería Minecraft⁵⁰.

De hecho, los efectos positivos que se adjudican a la gamificación son múltiples y variados. A continuación, destacamos algunos de ellos⁵¹: enfatiza la implicación y la motivación tanto intrínseca como extrínseca, mejora el comportamiento y las habilidades de los estudiantes así como el proceso de evaluación y de adquisición de conocimientos, fomenta la competencia amigable y la participación junto con la atención y la asistencia, convierte las tareas tediosas en atractivas, fortalece vínculos con la estructura social, fideliza a los usuarios, proporciona retroalimentación directa, enriquece las oportunidades de aprendizaje, provoca reacciones emocionales, provee un ambiente seguro y gratificante para aprender junto a sentimientos de compromiso, permiten fallar animando a explorar y a tomar decisiones sobre sus consecuencias, integra los contenidos dinámicamente sobre los ya adquiridos, etc.

No obstante, los estudios sobre gamificación educativa también plantean variadas **desventajas**⁵², como pueden ser: la superior habilidad de los alumnos sobre la de los profesores en materia digital, la dificultad de planificar el juego dentro del aula por las restricciones del currículo educativo y del tiempo, la formación específica necesaria para el profesorado, la implicación de un compromiso a largo plazo así como de trabajo en equipo y de acoplamiento interdisciplinar, los problemas que puede causar el trabajo grupal, etc.

tecnologías, véanse Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013); Marín-Díaz (2018); Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata, 2017); Roblizo Colmenero, Sánchez Pérez y Cózar Gutiérrez (2016); Torres-Toukoumidis, Ramírez-Montoya y Romero-Rodríguez (2018).

⁵⁰ Véase Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern (2017, p. 90).

⁵¹ Para más información, véanse Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern (2017); Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata (2017); Morrillas Barrio (2016); Kapp (2012); Observatorio de Innovación Educativa (2016); Sánchez Peris (2015); Grifoll Rius (2018); Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013).

⁵² Véanse Kapp (2012); Kapp y Coné (2012); Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata (2017).

Asimismo, cabe destacar que: 1) la inclusión de la gamificación no garantiza los procesos de aprendizaje; 2) los estudios que se han realizado sobre la gamificación incluyen un periodo de tiempo limitado, por lo que desconocemos los efectos a largo plazo y sus limitaciones (Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata, 2017); 3) crear juegos instruccionales es difícil, caro y consume tiempo (Kapp, 2012), y 4) los estudios científicos sobre gamificación son escasos, por lo que muchos de sus beneficios están basados en hipótesis, como -por ejemplo- que la gamificación no hace divertida la clase inevitablemente, aunque incorpore la estructura de un juego (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

Como siguiente punto de este apartado, nos gustaría mencionar alguno de los **elementos**⁵³ propios de la gamificación educativa, como pueden ser las metas y objetivos, el tipo de reglas, la narrativa o el contexto realista, la libertad de elegir y para equivocarse, el trayecto de los jugadores con sus diferentes etapas (*descubrimiento, entrenamiento, andamiaje y hacia el dominio del juego*, respectivamente), las recompensas (puntos, insignias), la sorpresa, el reto, los niveles, el progreso, la restricción de tiempo, el estatus visible, la retroalimentación directa, la cooperación y la competencia o los diversos perfiles de jugadores (variantes según la fuente, como *competidores, exploradores, conseguidores, socializadores, pensadores, triunfadores, revolucionarios, filántropos*, etc.)⁵⁴.

A continuación, como **desafíos** de la ludificación educativa queremos destacar cuatro de ellos: 1) se debe armonizar la gamificación con la instrucción, no solo se debe pensar en la incorporación superficial de insignias, recompensas y puntos; 2) se debe conjugar la gamificación con la evaluación, pues la primera dificulta observar los resultados individuales; 3) se debe ganar el interés de los estudiantes, que se lo pueden tomar como algo poco serio, como solo un juego, y 4) se debe gamificar sin desvanecer en el intento, pues consume tiempo y es compleja (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

Finalmente, resaltamos como breve apunte la diferencia que existe entre los **juegos serios** (*serious games*), el **aprendizaje basado en juegos** (*game-based learning*) y la **gamificación**⁵⁵, tres conceptos que, a primera vista, podrían parecer iguales. Los dos primeros se distinguen en que los juegos serios sirven para entretener mientras que el segundo, para

⁵³ Para más información, véanse Díaz Rioja, Bañeres Besora y Serra Vizern (2017); Pascuas Rengifo, Vargas Jara y Muñoz Zapata (2017); Morrillas Barrio (2016); Observatorio de Innovación Educativa (2016).

⁵⁴ Para obtener información relativa a recursos disponibles para gamificar, véase Observatorio de Innovación Educativa (2016, p. 14); sobre las nuevas tendencias en este tema, (p. 26); para las acciones recomendadas a profesores (p. 14) y para líderes académicos (p. 30); para el rol del profesor en la gamificación y los procesos de evaluación (p. 12); para ejemplos de gamificación educativa (pp. 16-25). Para ejemplos de gamificación no educativa, véase Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013, pp. 6-7).

⁵⁵ Para más información, véase Anexo 25.

enseñar. No obstante, ambos utilizan juegos o videojuegos para conseguir sus respectivos fines⁵⁶. En contraposición, la gamificación posee múltiples objetivos y, lo más importante de todo, no utiliza juegos en sí mismos propiamente, sino solo algunos de sus principios y elementos en un intento de motivar en el aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa, 2016; Torres-Toukoumidis, Ramírez-Montoya y Romero-Rodríguez, 2018).

En consecuencia, al igual que nos sucedía con el aprendizaje cooperativo, hemos optado por esta metodología -a pesar de los inconvenientes que pueda suponer- en un intento de dinamizar el aula, promover la motivación y el interés, así como de acercar la sintaxis y la construcción de textos a la realidad del alumnado del siglo XXI.

4.7.1 La Gamificación de la (morfo)sintaxis. Recursos en línea

Para observar el impacto que la gamificación ha tenido sobre la sintaxis, proponemos un breve análisis sobre algunos recursos existentes en las redes que trabajan con esta disciplina (normalmente, en conjunto con la morfología).

Primeramente, cabe mencionar que la mayoría de los recursos para la ludificación en la clase de Lengua y Literatura tienen lugar en el aula de español como lengua extranjera (ELE)⁵⁷. No obstante, debemos señalar que también existen contenidos destinados al español como lengua materna. Asimismo, dentro de ellos, constatamos que existen diferencias entre aquellos dirigidos a Infantil y Primaria, donde se emplea mayoritariamente la gamificación y se hace de una forma más lúdica, semejando a los juegos de mesa, frente a los materiales de Secundaria, donde los materiales se componen, básicamente, por pruebas en línea en la que los estudiantes pueden comprobar sus conocimientos de manera tradicional (Grifoll Rius, 2019). Diez de este último tipo⁵⁸ son los que hemos seleccionado para nuestro análisis⁵⁹.

Como conclusiones, destacamos que, en primer lugar, el modelo de análisis sintáctico llevado a cabo se corresponde con el tradicional organizado en cajones que se despliegan en horizontal bajo el enunciado, como puede comprobarse en la siguiente imagen:

⁵⁶ Para más información sobre los juegos serios o *serious games*, véase Méndiz Noguero (2006) y para aprendizaje basado en juegos o *game-based learning*, véase Pyle, Angela (ed.) (2018).

⁵⁷ Se centran más en la habilidad productora del alumnado, en su necesidad de interacción y de comunicación oral, en la conversión de objetivos didácticos en lúdicos, en la capacidad motivacional del juego, de participación en el aprendizaje por parte de los alumnos y de adaptación a los estilos de aprendizaje, etc. (Grifoll Rius, 2019).

⁵⁸ Para más ejemplos sobre recursos en línea para la ESO y otros niveles, así como para segundas lenguas, véanse Ciordia Sarasa (2013, pp. 35-36) y Grifoll Rius (2019, pp. 37-38).

⁵⁹ Véase Anexo 26.

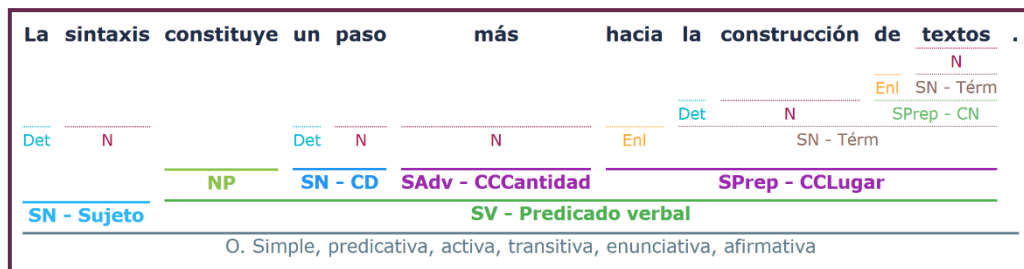


Figura 3. Captura tomada de Analizador sintáctico de oraciones (s.f.)

En segundo lugar, en cuanto a la presentación de la teoría y de la práctica, realmente los ejercicios incluyen, básicamente, enunciados resueltos, rellenar huecos y respuestas de elección múltiple, con los que los estudiantes -como mucho- podrán repasar los contenidos explicados en el aula, pero no van a adquirir un modo distinto de aproximarse a estos.

En consecuencia, ¿a esto podemos llamarlo gamificación y/o innovación, dejando de lado el formato en que se presentan? Aunque, bueno, comparado con lo que encontramos en el caso de la pragmática...

4.7.2 ¿La Gamificación Pragmática? Recursos en línea

A diferencia de lo que nos sucede en el caso anterior, para la pragmática no existen muchos recursos en línea y, mucho menos, con gamificación y para el nivel que nosotros buscamos en esta propuesta de innovación (es decir, la Educación Secundaria Obligatoria).

En general, con lo que nos hemos hallado son PDF o páginas web con ejercicios sobre el tema, normalmente prácticos, no teóricos, con o sin soluciones propuestas, pero en ningún caso con formato interactivo o de retroalimentación inmediata. Eso sí, los que van dirigidos a alumnos de edades inferiores o con algún tipo de necesidad educativa se presentan de manera muy vistosa, por medio de imágenes sencillas y atrayentes. Sin embargo, de estos últimos cabe decir que, realmente, no trabajan la pragmática desde la perspectiva que aquí hemos planteado, sino que lo hacen subrepticamente desde situaciones simples, un tanto infantiles y sin tratar de ninguna manera conceptos propios de la disciplina.

Por lo tanto, de las seis fuentes⁶⁰ que hemos seleccionado de esta disciplina, aún por desarrollar, nos gustaría acentuar que, en conclusión, este campo todavía no ha alcanzado la importancia de la sintaxis, dadas tanto la cantidad como la calidad de los recursos analizados, así como los niveles hacia los que van dirigidos, la clase de destinatario y el tipo de actividades presentadas, que no se adhieren en ningún caso a la gamificación, sino que la mayoría de los ellos se corresponde con las tareas propuestas para una clase tradicional en papel.

⁶⁰ Véase Anexo 27.

5 Procedimiento

5.1 Contexto

El centro hacia el que dirigimos nuestra propuesta de innovación -a pesar de que podría ajustarse a otros, siempre y cuando se apliquen las modificaciones oportunas- se trata de la **Escuela Europea de Múnich (EEM)**, donde hemos tenido el placer de realizar nuestras prácticas de Máster, dado que nos parece un entorno moderno, con acceso a la tecnología necesaria para llevarlo a cabo y, sobre todo, con una mentalidad en relación a la sintaxis que concuerda con nuestra propia perspectiva:

Desde la Didáctica de la Lengua se ha argumentado sobre la necesidad de ligar gramática y uso para que la reflexión gramatical no sea un fin, sino un medio o instrumento que contribuya a la mejora de las destrezas lingüísticas. El aprendizaje gramatical tiene sentido en la medida que sirve para mejorar la comprensión y expresión oral y escrita (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, pp. 71-72).

A continuación, expondremos brevemente la faceta más intercultural Múnich; las bases de las Escuelas Europeas y, en concreto, de la muniquense; así como la sintaxis y la pragmática en el currículo internacional, en comparación con el español, para proseguir con una explicación detallada de nuestra propuesta, finalizando con unas conclusiones y la bibliografía empleada.

5.1.1 La ciudad de Múnich. Un entorno intercultural

La **ciudad de Múnich**, situada al sur de Alemania en el estado federal de Baviera (del que es, por cierto, la capital), cuenta con más de 1,54 millones de habitantes, de los cuales casi el 25% proceden del extranjero. Por este motivo, contiene más de cien consulados, así como numerosas empresas internacionales y asociaciones culturales que invitan a establecer contacto entre la ciudad y el resto de sus ciudadanos internacionales. De hecho, desde su gran aeropuerto, considerado el mejor de Europa y el tercero mejor del mundo, se alcanzan en torno a doscientos cuarenta destinos alrededor del globo, de modo que sus habitantes pueden conectar de manera fácil y rápida con sus países de origen. Además, Múnich acoge a dieciséis escuelas internacionales (entre ellas, la Escuela Europea) y más de setenta centros de atención infantil bilingües. En consecuencia, todo esto ha convertido a la capital bávara en un entorno idóneo para el desarrollo de la interculturalidad y la diversidad, lo que se conoce como «*Müncher Mischung*», en español, «la mezcla muniquesa» (Metropolregion München, s.f.).

5.1.2 Las Escuelas Europeas: Funcionamiento y Conceptos Básicos

Las **trece Escuelas Europeas** existentes son centros reconocidos legalmente como instituciones educativas oficiales supervisadas conjuntamente por los gobiernos de los países miembros de la Unión Europea (UE), en las que estudian aproximadamente un total de 27.650 alumnos (Mission, Schola Europaea, s.f.), un número muy alejado del que registraba la Escuela de Luxemburgo cuando se fundó como primera Escuela Europea en abril de 1957⁶¹. Desde entonces, estas escuelas, apoyadas en la riqueza de la cultura europea, persiguen que la formación de futuros **ciudadanos de Europa y del mundo** asegurando una formación básica y fomentando su desarrollo cultural en contextos de orden moral, intelectual, social y cultural ampliado con el desarrollo de ocho competencias clave⁶² (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014).

En relación con estos **objetivos**, destacamos dos de sus principios didácticos⁶³, base de nuestra propuesta: 1) «la reflexión sobre la lengua está relacionada con la mejora de los usos y supeditada a tal fin», y 2) «en el aprendizaje de la comunicación se debe tener en cuenta el papel que desempeñan las nuevas tecnologías como facilitadoras de determinados aprendizajes» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 8). Asimismo, incidimos en que una parte clave de su educación se centra en las **lenguas**, pudiendo llegar a estudiar hasta cinco idiomas (con el materno) en los dos últimos cursos, correspondientes con Bachillerato, alcanzando en ellos diferentes niveles de maestría (Organisation of studies, Schola Europaea, s.f.)⁶⁴.

De acuerdo con su **organización**, señalamos solo dos aspectos. En primer lugar, cabe subrayar que se rigen por una organización diferente tanto a la española como a la del país en el que se hallan. En lo relativo a la **ESO**, se llama también **Secundaria**, pero comienza en lo que en España seguiría siendo sexto de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y, como se puede observar en la *Figura 4*, se extiende hasta lo que conocemos como Bachillerato. En segundo lugar, estas escuelas se dividen internamente por secciones, que se corresponden con diferentes lenguas y países, aunque estas varían según el centro y el ciclo⁶⁵.

Cycle	Classes	Age
'Early education' (Nursery)	1-2	4 and 5
Primary	1-5	6-10
Secondary		
Observation cycle	1-3	11-13
Pre-orientation cycle	4-5	14-15
Orientation cycle	6-7	16-18

Figura 4. Organización de los estudios según ciclo, curso y edad. Tomado de Organisation of studies, Schola Europaea (s.f., s.p.)

⁶¹ Para ver una lista con las Escuelas Europeas actuales, véase Anexo 28.

⁶² Estas son: 1) comunicación en lengua materna, 2) comunicación en lenguas extranjeras, 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías, 4) competencia digital, 5) aprender a aprender, 6) competencias sociales y cívicas, 7) sentido de la iniciativa y del emprendimiento, 8) conciencia y expresión culturales (véase Ref.: 2014-06-D-31-es-5, p. 7).

⁶³ Para más información, véase Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (pp. 8-9).

⁶⁴ Véase Anexo 29.

⁶⁵ Para más información general, véase Language sections in the European Schools (2019), y en particular sobre Múnich, véase el punto 5.1.3.

5.1.3 La Escuela Europea de Múnich como Centro Educativo

La **Escuela Europea de Múnich** (EEM o, en inglés y en alemán, ESM) fue fundada en 1977 gracias a la insistencia de la **Oficina de Patentes Europea**, localizada en esta misma ciudad y con la cual mantiene una estrecha cooperación (How it all began, Secondary School, European School Munich, s.f.). Desde sus inicios, se ha ido ampliando, destacando de modo puntero no solo en lo intercultural, sino también en lo tecnológico, y actualmente continúa en expansión tanto física como digital (How it all began, Secondary School, European School, Munich, s.f.), todo ello para poder proporcionar una educación multilingüe y multicultural desde Infantil hasta Bachillerato, con un clima y unos valores de apertura, positividad, respeto y tolerancia, entre otros (Who are we?, Secondary School, European School Munich, s.f.); así como para desarrollar no solo ciudadanos europeos, sino también la confianza de los alumnos en su propia identidad cultural (Principles and objectives, Schola Europaea, s.f.).⁶⁶

De acuerdo con las **secciones lingüísticas** ya mencionadas, la EEM cuenta con⁶⁷:

MUNICH								TOTAL
NURSERY	DE	-	EN	ES	FR	-	-	4
PRIMARY	DE	EL	EN	ES	FR	IT	NL	7
SECONDARY	DE	-	EN	-	FR	IT	NL	5

Figura 5. Secciones de la Escuela Europea de Múnich. Tomado de Language sections in the European Schools (2019, p. 3)

Por lo tanto, vemos que no existe sección española en Secundaria. Esto implica que el alumnado que ha cursado Primaria por esta sección pasan a ser alumnos sin sección lingüística (**SWALTS**). Es decir, aunque estos reciben diariamente clases de español como primera lengua (L1) -donde se enmarcaría nuestra propuesta-, se agrupan en función de su segundo idioma o L2, que suele ser alemán, inglés o francés, en el que cursarán la mayoría de las asignaturas (Sección Española, Secondary School, European School Munich, s.f.).

En consecuencia, creemos esencial **reforzar los conocimientos lingüísticos** de estos discentes en lo que se refiere a su **lengua materna**, pues durante la mayor parte de la jornada escolar no tienen relación directa con ella. De este modo, con la enseñanza de la sintaxis hacia la construcción de textos escritos a través de la pragmática, por medio de la gamificación educativa en los grupos cooperativos pretendemos ayudarles a retomar el contacto con su L1 de manera motivadora y atractiva al tiempo que -por qué no- también colaboramos en el desarrollo de su competencia comunicativa y lingüística en otros de los idiomas que cursen.

⁶⁶ Para ver los objetivos completos, véase Principles and objectives, Schola Europaea (s.f.).

⁶⁷ DE = alemana, EL = griega, EN = inglesa; ES = española, FR = francesa, IT = italiana, NL = holandesa.

5.1.4 La Enseñanza de la Sintaxis y de la Pragmática en el Currículo Internacional

Como ya hemos adelantado, la gramática y, en concreto, la **sintaxis** se entienden como un medio que ayude a **mejorar en las destrezas lingüísticas** (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014). Del mismo modo, esta última aparece recogida en los objetivos de aprendizaje (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, pp. 9-13), así como en los contenidos (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, pp. 14-24) y en los criterios de evaluación y en los descriptores de logro (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, pp. 32-56) explícita y detalladamente. Sin embargo, esta «onmipresencia» se contradice con la falta de atención que se presta en los cursos superiores a estos temas, sobre todo, en los correspondientes con Bachillerato, S6 y S7 (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014).

En cuanto a la **pragmática**, esta no se recoge en Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014), pero sí que se la podría intuir, por ejemplo, en los objetivos de aprendizaje del 1.º ciclo al pretender que los alumnos reconozcan el propósito de textos orales, que interpreten los textos escritos y que los valoren críticamente («comprensión inferencial») (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 9). Por su parte, en el 2.º ciclo (con el que trabajaremos), se busca que también valoren, evalúen e interpreten, incluyendo de nuevo la «comprensión inferencial» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 11), además de que deben distinguir el significado recto y figurado de las palabras en el conocimiento y uso de la lengua. Finalmente, en el 3.º ciclo también se les pide valorar e interpretar textos, aunque realmente se centren más en la composición y la redacción.

5.1.4.1 Un Breve Apunte: Semejanzas y Diferencias con el currículo español. En ambos casos, queda claro que el tratamiento de la gramática y el conocimiento de la lengua deben dirigirse a **su uso y a su función comunicativa**, a pesar de que, en las dos situaciones, esto muchas veces se queda exclusivamente **sobre el papel**, sin llegar a llevarse a la práctica.

Asimismo, aunque es cierto que en ambos currículos la **sintaxis** se explicita, esta adquiere mayor relevancia en el español. De hecho, en los exámenes de la EEM (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014 pp. 58-66) no encontramos ninguna pregunta relacionada con la sintaxis de manera específica, ya que «no parece adecuado dedicar un alto porcentaje del tiempo de clase a estas prácticas en detrimento de otro tipo de actividades diseñadas para mejorar la competencia comunicativa», pues «el objetivo de estas prácticas no debería ser la adquisición de un conocimiento exhaustivo y profundo de la morfosintaxis, traducido (...) en un empeño por analizar oraciones de gran complejidad»⁶⁸ (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 71).

⁶⁸ A pesar de que todo «hablante con un cierto nivel de cultura debería poseer (...) una mínima cultura gramatical (útil para resolver determinadas dudas de uso, útil asimismo en el proceso de aprendizaje de otras lenguas, etc.)», dentro de la que se incluye la sintaxis (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 71).

Por su parte, la **pragmática** aparece recogida de manera implícita en la EEM, mientras que en el currículo español, a pesar de que en muchas ocasiones también se la tiene que leer entre líneas, sí que se la nombra explícitamente, sin ir más lejos, al describir las vertientes de la competencia comunicativa (véase Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 357).

5.2 Destinatarios e implicados

5.2.1 ¿Para Quién? Destinatarios

Como ya se ha adelantado, el curso que hemos seleccionado ha sido el correspondiente a **4.º de la ESO**, aquí llamado **S5** (véase el punto 5.1.2), formado por dieciséis estudiantes.

Nuestras razones se centran en que, por un lado, es en este en el que se incide por última vez de manera explícita la sintaxis⁶⁹, recogiendo -además- lo visto en años anteriores, de lo que se deduce que cuentan con unos conocimientos lingüísticos suficientemente amplios que deben ser asentados. Por otro, a nivel cognitivo-emocional, los estudiantes -en este caso, de entre quince y dieciséis años- se hallan en el inicio del periodo de la «adolescencia intermedia» (Vidal-Abarca Gámez, García Ros y Pérez González, 2010, p. 72), en el que no solo crece su autonomía y se expanden sus relaciones sociales con iguales, sino que también continúa su maduración biológica e intelectual. Esta última nos resulta de extremada importancia, dado que sitúa a estos alumnos en particular en un punto de expansión óptimo en cuanto a su desarrollo memorístico, del conocimiento y del control metacognitivo, así como del pensamiento formal y para la resolución de problemas (Vidal-Abarca Gámez, García Ros y Pérez González, 2010). Ambos factores, por lo tanto, los convierten en el curso ideal para plantear nuestra propuesta, alejados de las presiones curriculares, sociales y personales propias de la etapa de Bachillerato.

Además, aunque personalmente no hemos trabajado con S5 en concreto, sí que hemos detectado en los alumnos de años superiores⁷⁰ (S6 y S7, o sea, 1.º y 2.º de Bachillerato) -también de otros centros- carencias más o menos graves en la construcción de textos escritos, que pensamos que podría paliarse en cierta medida si, desde los cursos anteriores, se prestara una mayor atención a detalles sintácticos que les ayuden a mejorar la coherencia, cohesión, adecuación y corrección de estos a través de la práctica conjunta de sintaxis y construcción textual. Así, esperamos que nuestro proyecto pueda resultarles útil en un futuro no muy lejano, atajando este problema desde el ciclo inmediatamente anterior, o sea, desde S5, como apoyo en la transición desde la sintaxis a la composición de textos escritos, sobre todo, expositivos-argumentativos, como se quiere en Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, p. 12) para el tercer ciclo de ESO, así como

⁶⁹ En S6 y S7 (1.º y 2.º de Bachillerato) se trabaja con los tipos de texto directamente, sin regresar sobre la sintaxis explícitamente más que para repasar, (véase, Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014. p. 12).

⁷⁰ También en alumnos de este nivel en otros centros donde desarrollamos nuestra labor docente.

en la estructura del examen final escrito (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 60), motivo por el que hemos seleccionado la argumentación como variedad discursiva en nuestra propuesta.

5.2.2 ¿Quién? Implicados

Para esta propuesta, vamos a necesitar la implicación, por una parte, del **docente** o de los docentes a cargo de la asignatura, por otra, de los propios **alumnos** a los que va dirigida.

Del mismo modo, en caso de ser necesario, se requerirá la colaboración del personal técnico del centro que se encarga del mantenimiento de los aparatos electrónicos, así como de proporcionar ayuda para su funcionamiento, conocido como **personal ICT** (por sus siglas en inglés, *Information and Communication Technology*).

5.3 Finalidad

5.3.1 Competencias a Desarrollar y Objetivos Didácticos

Actualmente, el enfoque que predomina tanto en el currículo español como en el internacional se basa en la adquisición de ocho competencias, calificadas como «clave». Estas pueden definirse como «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo»⁷¹, y se componen de un conocimiento de base conceptual (*saber decir*), destrezas (*saber hacer*) y actitudes y valores (*saber ser*) (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, pp. 6986-6987).

En nuestra propuesta de innovación, de entre ellas pretendemos desarrollar la **competencia digital, aprender a aprender**, junto con las competencias **sociales y cívicas** (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 7; Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6988). A estas se añade la competencia en **comunicación en lengua materna** (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 7) o en **comunicación lingüística** (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6988)⁷².

Estas competencias relacionan estrechamente con los **objetivos generales de la ESO** (en el currículo español) o del segundo ciclo de Secundaria (en el internacional). En nuestra propuesta de innovación, trataremos de fomentar, dentro de los primeros, la adquisición de «una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación», junto con el desarrollo «[d]el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades». Igualmente, pretendemos que se comprendan y se expresen «con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana

⁷¹ En Orden ECD/65/2015, destacan su transversalidad, dinamismo y carácter integral (de 21 de enero, p. 6987).

⁷² La relación de la asignatura con estas competencias se recoge en Real Decreto 1631/2006 (de 29 de diciembre, p. 93). Para más información sobre cada una de ellas, véase Anexo 30.

(...), textos y mensajes complejos» (p. 6). Por su parte, del currículo internacional para 4.º y 5.º curso (o 3.º y 4.º de la ESO), dentro del *Conocimiento y uso de la lengua*, tomaremos «aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico (...) para resolver problemas y dudas, evitar errores e inadecuaciones y mejorar la comprensión y producción de textos orales y escritos» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 12), así como «conocer la terminología lingüística necesaria a partir de actividades de reflexión sobre su uso⁷³» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 11), unido a otros conceptos terminológicos⁷⁴ del ciclo anterior.

5.3.2 Contenidos de Aprendizaje

Los contenidos de aprendizaje que buscamos fomentar con nuestra propuesta de innovación los hemos tomado de ambos currículos y, en los dos casos, hemos empleado el bloque relacionado con el conocimiento de la lengua. En relación con esto, destacamos que, en el internacional, se denomina *Conocimiento y uso de la lengua* (la negrita es nuestra), apreciación que en el español no se realiza. Eso sí, en este último se puntualiza que «este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica **el uso reflexivo** sobre diferentes aspectos de la lengua» (la negrita es nuestra) (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 92). Por lo tanto, nosotros ansiamos no solo que los estudiantes conozcan la lengua, sino que la usen y reflexionen sobre los siguientes contenidos⁷⁵:

Conocimiento y uso de la lengua (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 20)	Conocimiento de la lengua (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 369)
<p>1 La oración gramatical. Constituyentes de la oración: sujeto y predicado.</p> <p>2 Estructura del predicado. Los complementos del verbo: atributo; c. directo; c. indirecto; c. circunstancial; c. de régimen; c. predicativo; c. agente.</p> <p>3 Clasificación de la oración simple por el tipo de predicado (activas: transitivas, intransitivas, reflexivas, recíprocas, impersonales; pasivas: pasivas propias, pasivas reflejas)</p>	<p>Las relaciones gramaticales</p> <p>1 Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.</p> <p>2 Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente. mediante sinónimos e hiperónimos).</p>

⁷³ Entre ellos, se encuentran, por ejemplo, la estructura y los complementos del predicado, la revisión de la oración simple o la introducción a la oración compuesta (véase Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 11).

⁷⁴ Como enunciados, oraciones y textos, la conjugación verbal, la oración gramatical, los complementos verbales y la oración simple (véase Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 10).

⁷⁵ Para ver los contenidos de ciclos y años anteriores, susceptibles de ser empleados en el trabajo, véanse Anexos 31, 32, 33 y 34.

Conocimiento y uso de la lengua (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 20)	Conocimiento de la lengua (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 369)
<p>4 Introducción a la oración compuesta: yuxtaposición, coordinación, subordinación. Clases de oraciones compuestas por coordinación. La subordinación: subordinación sustantiva (sujeto y complemento directo), adjetiva (explicativas y especificativas) y adverbial (modo, tiempo y lugar) Las proposiciones causales, consecutivas, condicionales, concesivas, finales y comparativas.</p> <p>5 Significado recto y significado figurado. La polisemia y el significado contextual.</p>	<p style="text-align: center;">El discurso</p> <p>1 Observación, reflexión y explicación y uso de los rasgos característicos de que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.</p> <p>2 Observación, reflexión y explicación del uso de conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones</p>

Figura 6. Tabla con los contenidos seleccionados para la propuesta. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, p. 20) y de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 369)

5.4 Planificación de la Propuesta

5.4.1 Fases y Descripción de la Propuesta

Las **fases** que ha seguido nuestra propuesta de innovación pueden resumirse en las siguientes. En primer lugar, observamos repetidas carencias en las redacciones de los alumnos -no solo en la EEM, sino también en los otros dos institutos donde realizamos nuestra labor docente-. En consecuencia, nos preguntamos sobre las posibles causas de este fenómeno. Rápidamente, tras el análisis y la reflexión sobre algunas muestras, nos dimos cuenta de que una de las razones podía residir en los conocimientos insuficientes entorno a la gramática, sobre todo, en relación con la sintaxis, ya que continuamente nos encontramos con repeticiones superfluas, malas construcciones, falta de sentido, ausencia de coherencia, etc. Con todos estos datos, decidimos hacer algo al respecto, centrándonos en la EEM, dados los motivos ya explicados. Una vez decidimos los contenidos, guiándonos por ambos currículos, así como los criterios, estándares de aprendizaje y descriptores de logro, desarrollamos la estructura general de nuestro proyecto, en la que fuimos insertando las diversas actividades que los estudiantes deben completar junto con la forma de evaluación de cada una de ellas.

De este modo, hemos creado una **secuencia gamificada basada en una competición por equipos** desde una **metodología activa y contextualizada**, que se apoya «en estructuras de aprendizaje cooperativo» y en «estrategias interactivas» (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 7003). En ella, los estudiantes, activos y autónomos (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero), se disputan entre sí puntos de experiencia, insignias y habilidades que les reportan privilegios educativos a lo largo de diez niveles, estructurados gradualmente desde los aprendizajes más simples hacia los más complejos (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

Pero, ¿cómo funciona exactamente nuestra propuesta? A continuación realizaremos una breve explicación, sobre todo, de su dinámica general, ya que en los apartados siguientes trataremos en profundidad los recursos empleados (véase 5.4.2), la organización del aula (véase 5.4.3), las actividades a desarrollar (véase 5.4.4) y la evaluación (véase 5.4.5).

En primera instancia, cabe hacer hincapié en que la actividad gira en torno a una situación real y contextualizada, que hemos llamado: «**Sobre las “paparruchas” o fake news en español. ¿Cómo nos afectan realmente en la sociedad del siglo XXI?**». En ella, cada grupo de estudiantes constituye una **empresa periodística** diferente (puede ser real o ficticia), en la que cada uno asume una función distinta según sus preferencias y características personales con el objetivo de redactar un **texto argumentativo grupal final** en torno al tema de las noticias falsas en el mundo actual, similar al de su examen final (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 60).

Para cada uno de estos **roles**, los alumnos reciben una **habilidad** inicial distinta, que se complementará a lo largo de la competición con otras tres más (en total, cuatro), distintas para cada uno de ellos⁷⁶, lo que les permitirá beneficiarse tanto individualmente como en grupo⁷⁷ de ventajas educativas. Estas habilidades se pueden conseguir con las actividades opcionales, que -además- valen un punto en la nota final (0,1 cada una) en cada uno de los **diez niveles**. Cabe señalar que cada uno de estos niveles consta de **dos tipos de actividades**: una **obligatoria** a realizar en equipo (con las que solo se puede alcanzar un ocho en la nota final) y la ya mencionada **opcional** e individual. Con estas últimas, además, se pueden conseguir **puntos de experiencia**, así como con su comportamiento en clase hasta un punto total en la nota final (y un mínimo de cero, si los pierden, por lo que sin ellos los alumnos solo podrán alcanzar nueve sobre diez puntos totales). No obstante, los discentes comienzan la competición con un 0,5 sobre uno, de manera que puedan tanto perder como ganar puntos⁷⁸.

El objetivo de la competición consiste, en resumen, en acumular un total de diez puntos durante los diez niveles, consiguiendo una o dos insignias⁷⁹ en cada uno -en función de si se realiza solo la actividad obligatoria o también la optativa-, para lo que los estudiantes se valdrán de sus habilidades (validadas con sus respectivas insignias) a fin de alcanzar superar todas las pruebas que se presentan en su camino y, asimismo, de conseguir una buena posición en cualquiera de los **dos ránquines** finales, uno de grupos y otro personal, de modo que aquellos que terminen entre los tres primeros puestos, recibirán puntos extra.

⁷⁶ Véase el punto 5.4.3 del presente trabajo.

⁷⁷ También puede ceder una habilidad a otro compañero de grupo, según su elección.

⁷⁸ Para ver una tabla sobre cómo se pierden y ganan puntos de experiencia, véase Anexo 35.

⁷⁹ Para ver una tabla con todas las insignias utilizadas, véase Anexo 36. Estas pueden entregarse a los alumnos bien en papel, bien en formato digital. Personalmente, preferimos una tabla creada en *Word* o en una aplicación similar con cada una de las actividades y un hueco a su lado para que los estudiantes recorten y peguen la insignia o los puntos que se han ganado con cada una de ellas. El docente también debe anotarlo en los ránquines de Excel.

Para terminar, señalamos que, dadas las circunstancias actuales, no hemos podido llevar a la práctica nuestra propuesta, pero esperamos que, cuando las aguas vuelvan a su cauce, nosotros mismos o cualquier docente que se haya sentido inspirado al leer estas páginas, la aplique, pues confiamos en ella para servir de ayuda a los profesores y a los alumnos a la hora de enfrentarse a la ardua tarea de enseñar sintaxis, orientada -eso sí- hacia la construcción de textos escritos y argumentativos, no solo en la EEM, sino en cualquier otro centro del globo.

5.4.2 Recursos

En este punto tratamos los recursos no solo materiales, sino también espaciales, temporales y humanos para nuestra propuesta⁸⁰.

5.4.2.1 Descripción de los Recursos Utilizados. Comenzamos con el último mencionado, es decir, con los **recursos humanos**. Como ya explicamos en el apartado 5.2, contaremos -en principio, exclusivamente- tanto con los dieciséis alumnos de S5L1 como con la figura del docente y, en caso de ser necesario, con el personal ICT del centro (*Information and Communication Technology*).

En lo que respecta a la **temporalización**, recomendamos que la propuesta se expanda en el tiempo tanto como se necesite para explicar esta parte gramatical y textual del currículo. No debemos olvidar que se trata de una «competición» por niveles, desde los contenidos más simples hasta los más complejos. Por lo tanto, no solo resulta aconsejable espaciar las actividades de cada nivel de modo que los estudiantes puedan interiorizar los contenidos antes de realizarlas, sino que lo consideramos esencial. Ahora bien, cabe indicar que para la mayoría de las tareas obligatorias se necesita dos sesiones (es decir, una hora y media), por lo que se recomienda llevarlas a cabo en la clase semanal de dos horas seguidas, siempre respetando el ritmo general de los alumnos. Asimismo, aquellos que lo deseen pueden realizar las actividades opcionales de manera individual y fuera del aula, para las que necesitarán tiempo variable, en función de sus conocimientos y capacidades, pero inferior al requerido por las obligatorias. En consecuencia, no se debe cargar en exceso a nuestro alumnado en un periodo corto de tiempo. Por estas razones, creemos que la temporalización adecuada rondaría el trimestre⁸¹. De esta manera, además, se evita que el parón de las vacaciones rompa el ritmo de la «competición».

En cuanto a la organización del **espacio**, proponemos una disposición en grupos cooperativos que puede observarse con mayor detalle en el punto 5.4.3 del presente trabajo.

Finalmente, nos detenemos más concretamente en los **recursos materiales**. Hemos

⁸⁰ Señalamos que estos se encuentran adaptados a la situación especial de la EEM, por lo que -en caso de aplicarse a otros centros y a otro tipo de alumnado- estos podrían (y deberían) acomodarse a las nuestras circunstancias.

⁸¹ Aunque -repetimos- depende del docente y del modo en que se quiera o requiera organizar los contenidos. Del modo propuesto, los dos semestres restantes podrían dedicarse a la literatura y al análisis de otros tipos de texto.

pretendido que la lista no resulte excesivamente amplia ni ridículamente pequeña, ya que consideramos positivo que los alumnos se acostumbren a trabajar de diferentes maneras, pero pensamos que podría llegar a ser contraproducente el empleo de múltiples formatos, pues los estudiantes y el docente «perderían» mucho tiempo en el proceso de familiarización con estos. Por lo tanto, hemos seleccionado *Kahoot!*, *BookWidgets*, el correo electrónico, *Excel*, el foro del *Moodle* institucional, *Google Drive* y *Word*, además de los tradicionales «**lápiz y papel**».

Por lo que respecta a ***Kahoot!*** este nos permite crear cuestionarios interactivos accesibles por medio de los dispositivos digitales de los estudiantes, de manera que reciben retroalimentación instantánea, y puede aplicarse tanto a nivel individual como grupal. La única limitación que hallamos consiste en el tipo de preguntas que se pueden plantear (de elección múltiple o de verdadero o falso). Así, se tiene que adaptar el contenido al formato, dejando de lado algunas cuestiones que podrían resultar interesantes para el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, ***BookWidgets*** nos sirve para ampliar lo lúdico de la enseñanza. Por este motivo, lo usamos en las actividades opcionales, en las que se ha intentado imprimir un carácter más distendido que en las obligatorias, a través de la creación de crucigramas y *PairMatchings*.

En cuanto al **correo electrónico**, este lo empleamos para la comunicación directa con el alumnado cuando no consideramos necesario (o recomendable) que los estudiantes accedan a las respuestas ofrecidas por otros compañeros. Para esto último, se empleará tanto ***Google Drive*** como el **foro del Moodle institucional**. Este último tiene como ventaja no permitir el acceso de los discentes a las soluciones de los demás hasta no haber enviado la suya.

En relación con lo anterior, ***Word*** se emplea para redactar las tareas que se adjuntan en los correos electrónicos (a no ser que el docente prefiera que escriban la respuesta directamente en el propio correo) y, finalmente, indicamos que ***Excel*** se usa para la evaluación en sus tres vertientes -autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6990)-, es decir, tanto por parte de los alumnos como del profesor, y constituye la herramienta de control a la que los estudiantes podrán acceder (pero no modificar, salvo en el último nivel) para examinar sus progresos y su puesto en los ránquines de evaluación.

5.4.2.2 Medidas de Atención a la Diversidad⁸². En este caso concreto, optamos por la agrupación en **grupos cooperativos** como medio de atención a la diversidad debido a las

⁸² «Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades», asegurando que su escolarización se rige «por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97896). Algo similar se propone en Ref.:2012-05-D-15-en-12 (2012) para las Escuelas Europeas, en las que los alumnos deben poder desarrollar su potencial lo más justamente posible, sin que las medidas tomadas compensen carencias de conocimientos o habilidades.

múltiples ventajas que ofrecen⁸³, dado que en el aula **no contamos con alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial**, más allá de velocidad y/o corrección al realizar las tareas⁸⁴, a pesar de que este tipo de agrupamientos no se contemplan de manera directa ni en Real Decreto 1631/2006 (de 29 de diciembre) ni en Ref.:2012-05-D-15-en-12 (2012).

5.4.3 Organización del aula

Como ya vimos en el apartado relacionado con el aprendizaje cooperativo (4.6), existen numerosas posibilidades para organizar los grupos de trabajo. Como ya indicamos entonces, creemos que la mejor opción consiste en la **creación de equipos por parte del docente**, para asegurarnos de que «en ningún grupo haya una mayoría de alumnos poco laboriosos, o de que no queden juntos dos estudiantes que tienden a alterar mutuamente sus conductas» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 19). No obstante, se deben tener en cuenta tanto las **preferencias** de los alumnos como los diferentes **niveles de rendimiento**. Por lo tanto, el docente debe realizar una cuidadosa planificación de los grupos, abierto siempre a cambios si se considera necesario. Para ello, puede preguntar a los estudiantes con qué tres compañeros les gustaría trabajar (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). De este modo, puede conocer qué alumnos se encuentran más aislados para juntarlos con más populares, al tiempo que se tiene en cuenta si se tratan de discentes de alto, medio o bajo rendimiento académico, pues en cada equipo debería haber uno del primer y del último tipo, así como dos intermedios, tratando de reproducir en la medida en que sea posible la heterogeneidad⁸⁵ del aula dentro de cada grupo.

Entonces, de lo anterior se deduce que el número de miembros por equipo debería ser **cuatro**⁸⁶, pues, aunque pueda reducirse el sentimiento de intimidad del grupo (disminuyendo su cohesión), se amplían las interacciones sociales entre sus miembros, los puntos de vista y, en consecuencia, los recursos de éxito para el trabajo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Del mismo modo, este número permite, si es necesario, la distribución del equipo por parejas.

En cuanto a los **roles** de cada uno, no debemos olvidar que se trata de un proyecto contextualizado en una competición entre varias empresas periodísticas por conseguir el mejor artículo de opinión sobre el tema propuesto. Por lo tanto, los roles entre los que los estudiantes podrán elegir se relacionan directamente con los cargos de este tipo de compañía, como son: el

⁸³ Para más información, véase Pujolàs Maset (2009, pp. 8-9).

⁸⁴ En caso contrario, podríamos contar con profesores de apoyo en grupos ordinarios, adaptaciones curriculares, (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 10), cambios de sitio, tiempo extra, uso del ordenador en lugar del papel, uso de grabadora para tomar las respuestas del alumno (Ref.:2012-05-D-15-en-12, 2012, p. 4), etc., en función del tipo de necesidad.

⁸⁵ Permiten el acceso a diferentes perspectivas, estimulando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los estudiantes. Además, la diversidad promueve la comprensión, un pensamiento más profundo, el razonamiento, la retención a largo plazo, etc. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

⁸⁶ En este caso, no hay problema porque, como ya hemos avanzado, en la clase hay dieciséis alumnos.

director, los **recursos humanos**, el **redactor** y el **corrector**. El primero resuelve problemas internos, cuida que todos cumplan sus tareas y la organización interna, además de que supervisa la actividad general de los miembros. El segundo ofrece la opinión grupal (no la individual) cuando se pida, así como se dirige tanto al docente como a otros equipos para tratar cuestiones grupales. El tercero organiza los recursos de los que disponen y redacta las respuestas grupales, preocupándose de que todos los miembros participen. Por último, el cuarto se responsabiliza del material y de que todos los miembros revisen y estén de acuerdo con el contenido de las actividades, supervisando tareas concretas.

Resulta esencial que los estudiantes mismos **puedan escoger cargo**, constantes en toda la secuencia gamificada, haciendo hincapié en que esta elección debe corresponderse con su personalidad y sus características personales en beneficio del grupo⁸⁷. Además, esta decisión resulta de extrema importancia, ya que cada papel implica unas habilidades distintas⁸⁸, que podrían repercutir en los resultados finales, dado que las podrán usar solo una vez, en actividades opcionales u obligatorias, y sobre ellos mismos, sobre otro compañero del equipo o sobre el grupo completo, a su elección. Por lo tanto, resulta conveniente crear un buen ambiente dentro del equipo para que todos puedan beneficiarse de todas estas ventajas.

Ahora bien, sería absurdo negar el posible surgimiento de **problemas** dentro de los agrupamientos cooperativos, como la falta de participación de uno de los miembros, la actitud dominante de alguno frente al resto o la excesiva distancia entre ellos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), bien sea física, bien psicológica (por ejemplo, de perspectivas). Ahora bien, estos podrían resolverse de diferentes maneras, como con tutorías entre iguales, tutorías con el docente o reuniones extraordinarias del grupo (con presencia o no de miembros externos, aunque lo primero sea recomendable) en las que se trabajen técnicas para mostrar la importancia de la cooperación, como *Mis profesiones preferidas* o *El equipo de Manuel* (Pujolàs Maset, 2009, pp. 15-16)⁸⁹. De hecho, resultaría recomendable que el profesor podría llevar a cabo alguna de estos procedimientos en el aula antes de comenzar con la «competición».

Sin embargo, cabe destacar que, en este caso, contamos con alumnos con unas habilidades y un interés hacia las lenguas que no encontraríamos en otro tipo de centros, ya que el contacto con diferentes idiomas es constante en su día a día y desde su infancia. Por lo tanto, se hallan lo suficientemente motivados en estas materias como para que pudieran surgir mayores problemas al respecto.

⁸⁷ El docente tendrá la última palabra, por lo que conviene que conozca mínimamente al grupo con el que trabaja.

⁸⁸ Véase Anexo 37. Recordamos que los alumnos van adquirir la primera al comenzar la competición, sin necesidad de realizar ninguna tarea, y las otras tres gracias a las actividades opcionales, concretamente, en el nivel dos, cuatro y seis, respectivamente.

⁸⁹ También se podrían redistribuir los grupos y, en casos extremos, contactar con la dirección del centro y las familias de los alumnos implicados.

5.4.4 Actividades

Para crear las siguientes actividades⁹⁰, hemos empleado las siguientes obras: Alarcos Llorach y Real Academia Española (1999); Camps y Zayas (2006); Frías (2006); Fundéu BBVA (2015); Gómez Torrego (2003); Gutiérrez Ordóñez (2000, 2018b); Gutiérrez Ordóñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2002); Instituto Cervantes (2012, 2013); JuanBerPo (2012); LenguayLiteratura.org (s.f.), y Ruiz Bikandi (2011); además de aportaciones propias.

5.4.4.1 Nivel 0: ¿Qué sabemos ya sobre sintaxis? Este primer nivel sirve de repaso de lo visto en cursos anteriores⁹¹ (de ahí la numeración 0). En él, la actividad obligatoria consiste en un **cuestionario en la plataforma Kahoot!**⁹² de elección múltiple o verdadero o falso para responder en equipos cooperativos con un dispositivo por grupo. Este test se compone de dieciséis preguntas teórico-prácticas y con retroalimentación inmediata (cada una vale 0,05 para obtener un total de 0,8) y dura 30 minutos, aunque posiblemente se tarde menos en realizarlo. De todas maneras, el docente debe dedicar el resto de la sesión simple (que dura en total 45 minutos) o doble (de hora y media) a explicar las respuestas correctas, pues -si no- la actividad carecería de sentido. Incluso pueden ser los mismos equipos que las han acertado los que las aclaren, de manera que los estudiantes aprendan los unos de los otros y no siempre de la figura del docente. Además, cabe destacar que los tres primeros grupos en la clasificación final contarán con una bonificación de 0,05 puntos sobre la nota final de esta actividad.

En cuanto a la optativa⁹³, esta consiste en realizar individualmente y en horario no lectivo (como todas las optativas) un **crucigrama en línea en BookWidgets** en el plazo de una semana⁹⁴, cuya retroalimentación es inmediata y la calificación se envía directamente al profesor. Vale 0,1 si se aciertan 8 o más de las 10 preguntas y puede repetirse solo dos veces⁹⁵, proporcionando al alumno 0,2 puntos de experiencia en caso de resolverse con éxito.

5.4.4.2 Nivel 1: «Alguien hace algo». Sujeto y predicado. Para este nivel contamos con una actividad obligatoria, también realizada por medio de **Kahoot!**⁹⁶, en la que cada equipo con un solo dispositivo debe contestar a 16 preguntas en 19 minutos, en las mismas condiciones y estructura que anteriormente. La única diferencia radica en que, en este caso, las cuestiones planteadas se organizan en cuatro bloques claros, que los alumnos deben conocer para superar

⁹⁰ Para una visión general, véase Anexo 38. Para los pósteres motivadores de cada nivel, véase Anexo 39.

⁹¹ La materia básica que se debe conocer se centra en: sintagmas (núcleo y complementos), clases de palabra, enunciados, oraciones y textos. El docente puede (y debería) llevar a cabo un repaso antes del cuestionario.

⁹² Véase Anexo 40.

⁹³ Véase Anexo 41.

⁹⁴ Este es el plazo para realizar cualquiera de las actividades optativas en todos los niveles.

⁹⁵ Esta forma de evaluación es válida para todas las actividades optativas. Véase el apartado 5.4.5.

⁹⁶ Véase Anexo 42.

el cuestionario: 1) localización del sujeto, 2) discordancias verbo-sujeto, 3) diferencia entre oraciones con y sin sujeto, 4) oraciones impersonales. Cada uno de estos conjuntos se divide en cuatro preguntas de respuesta múltiple o de verdadero o falso, y valen cada una 0,05 puntos (es decir, cada bloque equivale a 0,2 en la nota de la actividad). Además, los tres primeros grupos contarán con la misma bonificación que en el caso anterior.

En lo que respecta a la tarea optativa⁹⁷, los alumnos deben completar en *Google Drive* una tabla con un ejemplo para cada tipo de sujeto propuesto. Para aprobarla, deben obtener 4/5 respuestas correctas, sin contar la columna inicial («alguien hace algo»), en dos intentos para obtener los 0,1 puntos, así como los 0,1 puntos de experiencia. La idea es que se perciban la diversidad y la flexibilidad de la lengua y de la sintaxis apoyándose tanto en sus ejemplos como en los de sus compañeros, los cuales podrán corregir añadiendo una nota en el documento⁹⁸.

5.4.4.3 Nivel 2: Los complementos del verbo. Una conjugación perfecta. En este nivel, la actividad obligatoria grupal se realiza en **papel**, aunque esto no implica que esta se corresponda con el análisis sintáctico tradicional⁹⁹. La tarea, que durará dos sesiones (una hora para las actividades y media para las correcciones), se divide en cuatro partes (una por cada miembro, las cuales valen entre 0,1 y 0,3 del total de 0,8), lo que permiten aplicar la técnica cooperativa *Lápices al centro* (véase Pujolàs Maset, 2009, p. 37), en la que cada alumno se encarga de una pregunta. Una vez terminadas, se intercambian las hojas a modo de evaluación mutua, distribuyendo una a cada grupo pero guardando una propia, obteniendo las soluciones por la técnica *El número* (véase Pujolàs Maset, 2009, p. 38). Para realizarla, se deben conocer los diferentes complementos verbales¹⁰⁰.

Por su parte, la actividad opcional individual consiste en un *PairMatching*¹⁰¹ de veinte preguntas creado en *BookWidgets*, que vale 0,1 sobre la nota total en cualquiera de sus dos intentos (0,005 cada pareja). Con esta tarea, en la que los alumnos deben unir las parejas sobre la teoría correspondiente al nivel, pueden conseguir la habilidad 2 de su personaje¹⁰².

5.4.4.4 Nivel 3: Clasificando oraciones. La oración simple. En la tarea obligatoria¹⁰³ se deben completar tres actividades sobre **papel** durante una sesión (en torno a 45 minutos). La primera se realiza por parejas dentro del grupo cooperativo, mientras que las otras dos se hacen en equipo. Después, se corregiría de la misma manera que en el caso anterior. Los alumnos

⁹⁷ Véase Anexo 43.

⁹⁸ Esto es válido para todas las actividades en *Google Drive* (salvo en el nivel 9) y en el foro de *Moodle*.

⁹⁹ Véase Anexo 44.

¹⁰⁰ Esto es: CD, CI, atributo y complemento predicativo, suplemento, CC y complemento agente.

¹⁰¹ Véase Anexo 45.

¹⁰² Véase la habilidad 2 en Anexo 37.

¹⁰³ Véase Anexo 46.

deben poseer conocimientos sobre los tipos de oraciones simples de acuerdo con su esquema sintagmático (activas [transitivas, intransitivas, reflexivas, recíprocas, impersonales] y pasivas [propias y reflejas]) para completar las actividades satisfactoriamente.

Asimismo, la actividad optativa¹⁰⁴, con la que consiguen 0,1 puntos de experiencia, se centra más en la pragmática, ya que las diferentes modalidades oracionales (enunciación, interrogación y exclamación). Es decir, en este caso se trabaja con el signo enunciativo recreando los contextos en los que pueden aparecer parejas de oraciones con el mismo esquema sintagmático pero distinta modalidad, a través de **Word y/o el correo electrónico**.

5.4.4.5 Nivel 4: Los tres mosqueteros: la coordinación, la subordinación y... ¡la interdependencia! Para completar la actividad obligatoria y la optativa se deben conocer los tipos de oración compuesta, que se recogen en el título del nivel¹⁰⁵. En cuanto a la primera¹⁰⁶, los grupos deben responder a cuatro actividades en **papel**, como en el nivel 2, con *Lápices al centro*, y se corregirá con *El número* (véase Pujolàs Maset, 2009, pp. 37-38). Se pretende que los estudiantes trabajen con las oraciones complejas y vean su utilidad a la hora de componer textos breves con ellos. De hecho, solo se hace referencia al análisis en la actividad 4. La actividad y la corrección posiblemente dure menos de dos sesiones, pero se recomienda dejar este tiempo disponible para ello por las posibles dudas o complicaciones que puedan surgir.

Para la parte opcional¹⁰⁷, con la se consigue la habilidad 3, se propone la reconstrucción y la explicación del significado de las relativas en el **foro del Moodle**, para los alumnos puedan comparar sus respuestas con las de sus compañeros, aunque no antes de que se suba la propia.

5.4.4.6 Nivel 5: Pongamos punto final a la mala ortografía. La actividad obligatoria¹⁰⁸ de este nivel, el que -como puede intuirse de su título- trata sobre la puntuación, consta de cinco pasos a desarrollar **en papel** y corregir en dos sesiones. Primero, en la fase de estudio individual, cada miembro recibe una parte de la teoría¹⁰⁹, creando interdependencia con respecto a los materiales (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Una vez que la han interiorizado, la comparten con el resto del grupo antes de puntuar un texto elegido con tal fin. Posteriormente, se intercambian los textos entre equipos para corregir posibles errores, así como señalar y explicar las diferencias de sentido en comparación con sus respuestas propias.

¹⁰⁴ Véase Anexo 47.

¹⁰⁵ Según ambos currículos, hallamos la subordinación sustantiva (sujeto y CD), adverbial (modo, tiempo, lugar, causa, consecución, condicional, concesión, finalidad, comparación) y adjetiva (explicativa y especificativa).

¹⁰⁶ Véase Anexo 48.

¹⁰⁷ Véase Anexo 49.

¹⁰⁸ Véase Anexo 50.

¹⁰⁹ Para observar un resumen sobre esta, véase Anexo 51. Debido a la complejidad de alguna de las partes, se recomienda la siguiente distribución: 1) coma; 2) punto y coma, dos puntos; 3) punto, signos de interrogación y de exclamación, comillas, y 4) paréntesis y corchetes, guion, raya, puntos suspensivos.

En la actividad optativa¹¹⁰, en la que pueden obtener 0,1 puntos de experiencia, se profundiza en este último punto, obligando a los alumnos a reflexionar sobre el sentido de cuatro textos que solo difieren en la puntuación, junto con la creación de uno propio, que puede entregarse de manera personal a través de **Word y/o el correo electrónico**.

5.4.4.7 Nivel 6: ¿Qué dices? ¿Y qué has querido decir? Como ha podido comprobarse, nos hemos desplazado desde la sintaxis más básica hasta situarnos en territorio pragmático. Por lo tanto, para este nivel se necesita que los alumnos adquieran nociones básicas sobre esta disciplina¹¹¹ como las que se plantean en la actividad obligatoria¹¹² **en papel**, que durará dos sesiones con la corrección (de nuevo mediante el intercambio de respuestas entre grupos y la técnica *El número* [véase Pujolàs Maset, 2009, p. 38]). La meta se basa en que los alumnos capten las posibilidades del enunciado a través de su sentido en ambientes concretos, lo que se trata de reforzar con la actividad optativa¹¹³, en la que estos, a través de **Google Drive**, deben recrear contextos para un enunciado determinado, propuesto por otro compañero, a la vez que se fomenta la evaluación mutua. Con ella, no solo consiguen los 0,1 puntos que vale, sino también -muy importante- la habilidad 4.

5.4.4.8 Nivel 7: Dime la verdad, ¿qué opinas sobre...? En este nivel se trabaja con la estructura de los textos argumentativos¹¹⁴, aunando sintaxis y pragmática de manera clara.

En la actividad obligatoria¹¹⁵ **en papel**, que también durará unas dos sesiones con corrección, se pretende que los estudiantes analicen textos a partir de la técnica cooperativa *I-2-4* (véase Pujolàs Maset, 2009, p. 19), es decir, se trabaja tanto individualmente como por parejas y en equipo, desarrollando diversas formas de poner en práctica su conocimiento.

Por su parte, en la actividad optativa¹¹⁶, el alumnado -para conseguir 0,1 puntos de experiencia, además de los 0,1 puntos que vale- debe realizar un comentario guiado sobre un anuncio argumentativo, enviando sus respuestas a través de **Word y/o el correo electrónico**.

Señalamos que somos conscientes de que se proporciona dos ejemplos argumentativos distintos del que se tendrán que redactar en el nivel 9, pero pensamos que mostrar parte de la variedad de estos textos puede ser positivo para el alumnado, dado que percibe la flexibilidad

¹¹⁰ Véase Anexo 52.

¹¹¹ Solamente se necesitan conceptos básicos como la diferencia entre acto directo e indirecto (sin necesidad términos técnicos), además de la diferencia entre enunciado lingüístico y pragmático. Para todo esto, pueden consultarse Gutiérrez Ordoñez (2000, 2015, 2018a, 2018b).

¹¹² Véase Anexo 53.

¹¹³ Véase Anexo 54.

¹¹⁴ Para ver un resumen de la teoría que se debe conocer, véase Anexo 55.

¹¹⁵ Véase Anexo 56.

¹¹⁶ Véase Anexo 57.

y riqueza de los mismos, así como su utilidad en la vida pública y cotidiana de las personas.

5.4.4.9 Nivel 8: ¡Mantenme conectado! En este penúltimo nivel, los alumnos deberán realizar **en papel** obligatoriamente¹¹⁷ una tarea que consta de ocho actividades en 60 minutos. Como posiblemente este resulte un tiempo muy limitado, los estudiantes se verán en la obligación de dividirse el trabajo (o de hacer uso de las habilidades que aún les queden) para poder completarla, creando de este modo interdependencia entre los miembros de cada equipo. Una vez finalizada, conviene corregirla durante el resto de la sesión (30 minutos), del mismo modo que en las anteriores, al que los alumnos ya estarán acostumbrados.

En cuanto a la actividad optativa¹¹⁸, que otorga 0,2 puntos de experiencia, pretende reforzar los conocimientos practicados en la parte obligatoria a través de la cohesión de un texto en *Google Drive*, para que los estudiantes puedan consultar las respuestas de sus compañeros, dándose cuenta de la flexibilidad y del sentido que los conectores proporcionan a los textos.

Para la realización de estas actividades se necesitaría realizar un repaso de los conectores lógicos más utilizados, así como proporcionar algunas de las nociones pragmáticas que subyacen en su utilización¹¹⁹.

5.4.4.10 Nivel 9: Ha llegado el momento. Explicámelos. En este último nivel se debe culminar todo el proceso anterior con la construcción de un texto colaborativo por medio de *Google Drive*, por lo que esta se trata de la única actividad obligatoria¹²⁰ que no se realiza en clase y para la que los alumnos cuentan con una semana para su entrega. No obstante, esto no evita que se recomiende dejar una o dos sesiones de 45 minutos para que los estudiantes comenten en clase el modo en que quieren llevar a cabo la redacción del texto, el cual debe seguir los parámetros de la tercera pregunta de su examen escrito (véase (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 60). Para su confección, también resulta importante que los alumnos cuenten con una explicación o unas guías básicas¹²¹ que seguir, así como sería conveniente entregarles la rúbrica de evaluación¹²² por las que se les calificará el trabajo, la cual utilizarán para la actividad optativa, por la que obtienen 0,2 puntos de experiencia. Esta consiste en la corrección tanto del propio texto como de otra redacción de otro de los grupos al azar (evaluación mutua) en *Excel*, cuya calificación debe tener en cuenta el docente al realizar la coevaluación con cada grupo. Estos dos últimos aspectos los tratamos con mayor detalle en el apartado siguiente.

¹¹⁷ Véase Anexo 58.

¹¹⁸ Véase Anexo 59.

¹¹⁹ Para lo primero, véase Anexo 60. Para lo segundo, consúltense Gutiérrez Ordoñez (2000, 2015, 2018a, 2018b).

¹²⁰ Véase Anexo 61.

¹²¹ Véase Anexo 62.

¹²² Véase Anexo 63.

5.4.5 Evaluación

5.4.5.1 La evaluación formativa. En ambos sistemas¹²³ se contempla la evaluación como un proceso formativo que deriva en «una reflexión crítica sobre todos y cada uno de los componentes del sistema educativo a fin de determinar cuáles han sido, están siendo o serán los resultados» (López Valero y Encabo Fernández, 2006, p. 155), en el que el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, en este proyecto de innovación también emplearemos este tipo de evaluación en sus tres vertientes¹²⁴, puesto que no se trata de controlar ni de sancionar al alumnado, sino de que todos y cada uno de ellos aprendan sintaxis y de que ese conocimiento que adquieran les sirva para mejorar sus habilidades prácticas en la composición de textos escritos, concretamente, argumentativos.

En consecuencia, hemos desarrollado un sistema de evaluación basado sobre diez puntos. Por un lado, el mayor peso de estos puntos (ocho) recae sobre las actividades grupales obligatorias, que son diez -es decir, una por nivel-, por lo que cada una representa 0,8 puntos, y se deben aprobar con un mínimo de 0,5¹²⁵. Ahora bien, cabe señalar que, dado el caso de que no se apruebe en los intentos marcados, se suspenderá esa parte concreta.

Por otro lado, otro punto equivale a las actividades individuales opcionales de cada nivel, que valen 0,1 cada una sobre la nota total, pues hay diez en total. Para aprobarlas, se debe superar el 80% de las respuestas y se obtiene la puntuación total o ninguna¹²⁶.

Asimismo, el punto restante se consigue por medio de puntos de experiencia, que pueden conseguirse -como ya se ha indicado- por medio de su comportamiento¹²⁷ o gracias a las actividades opcionales de cada nivel¹²⁸. Todo esto quedará registrado en dos ránquines¹²⁹ distintos, presentados un Excel que el profesor compartirá con los estudiantes desde el comienzo pero que solo el docente podrá manipular. A partir de estos, los estudiantes también serán puntuados de acuerdo con la posición que ocupen en ellos¹³⁰. Resaltamos, además, que

¹²³ En España, la evaluación en la ESO «será continua, formativa e integradora» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97876), y debe guiarse por los criterios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6990). Por su parte, en las Escuelas Europeas esta también «debe centrarse especialmente en diagnosticar los progresos del alumno en lo que se refiere a la adquisición y mejora de destrezas lingüísticas, y ha de servir para planificar ayudas oportunas», considerando que «los errores del alumnado forman parte del proceso de aprendizaje» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 9).

¹²⁴ Según Orden ECD/65/2015 (de 21 de enero), se debe impulsar la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación, para fomentar el aprendizaje desde la valoración y la reflexión de los estudiantes sobre sus propias fortalezas y dificultades, desde la participación con los compañeros en actividades colaborativas y desde la colaboración con los docentes en a regulación de la enseñanza-aprendizaje (p. 6990).

¹²⁵ Puede repetirse una vez, pero solo se puede obtener 0,5 en la calificación final.

¹²⁶ Se puede repetir una vez más sin repercusión en la calificación.

¹²⁷ Véase Anexo 35.

¹²⁸ Para observar la distribución de las puntuaciones, véase Anexo 64.

¹²⁹ Para observar la distribución de la puntuación según la posición en los ránquines, véase Anexo 65.

¹³⁰ Sería recomendable que el docente compartiera toda esta información con los estudiantes antes de comenzar la «competición», preferiblemente de manera escrita, así como todo aquello que considere relevante para la buena puesta en práctica de esta propuesta de innovación.

sería conveniente que el docente actualizara los datos del Excel tras cada sesión, de manera que la retroalimentación llegase a los estudiantes en el menor tiempo posible¹³¹.

De acuerdo con el tipo de actividades¹³², hemos optado por ejercicios de solución directa, en los que los alumnos pueden autoevaluarse y evaluarse mutuamente, junto con actividades que requieren la retroalimentación diferida de los compañeros o del profesor -para quien sería recomendable guiarse por rúbricas y escalas de evaluación¹³³, que actuarán como indicadores de logro de los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y criterios de logro, que se detallan a continuación-. No obstante, queremos señalar que se necesitará tiempo y práctica para perfeccionar este sistema de evaluación, por lo que la distribución aquí propuesta se trata solo de una primera aproximación.

5.4.5.2 Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y descriptores de logro.

En primer lugar, señalamos que, en las Escuelas Europeas, se piden dos tipos de competencias en el apartado de *Conocimiento y uso de la lengua* para el segundo ciclo de Secundaria.

La primera, competencia en materia, pretende que los estudiantes conozcan y usen «la terminología lingüística propia de este ciclo: estructura y complementos del predicado», entre la que se incluye «la oración compuesta: yuxtaposición, coordinación, subordinación», así como «la terminología lingüística propia del ciclo anterior: los complementos del verbo: clases de oraciones simples por la intención del hablante (modalidad oracional) y por la naturaleza del predicado». Asimismo, se busca que reconozcan y distingan «el significado recto y figurado de las palabras», que conozcan y usen «algunas normas ortográficas básicas», junto con el conocimiento y uso de los «diccionarios en Internet». Por su parte, la segunda, la competencia para la reflexión formal, invita a los alumnos a aplicar «los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico utilizados en este curso para resolver problemas y dudas, evitar errores e inadecuaciones y mejorar la comprensión y producción de textos orales y escritos» (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 41). Estas competencias se materializan en descriptores de logro¹³⁴, que serán los que hemos empleado para nuestra evaluación.

En segundo lugar, tratamos los parámetros que rigen la evaluación en el currículo español, que se corresponden con los criterios de evaluación, cuya finalidad consiste en «servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia» (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6989), y con los estándares de aprendizaje, que deben estar directamente relacionados con las competencias (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). De

¹³¹ En el caso de las actividades optativas, la retroalimentación debería proporcionarse poco tiempo después de que el trabajo se recibiera.

¹³² Para más información sobre una actividad concreta, véase el punto de interés en el apartado 5.4.4.

¹³³ Estas también se les deben proporcionar a los estudiantes antes de realizar las actividades pertinentes.

¹³⁴ Véase Anexo 33. Para ver los descriptores de logro del primer ciclo, véase Anexo 34.

entre ellos, hemos seleccionado los siguientes¹³⁵:

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	
Segundo ciclo de la ESO (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 369)	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>6 Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.</p> <p>7 Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.</p> <p>8 Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.</p> <p>9 Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> <p>10 Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento.</p>	<p>6.1 Transforma y amplía oraciones simples en oraciones compuestas usando conectores y otros procedimientos de sustitución para evitar repeticiones. 6.2 Reconoce la palabra nuclear que organiza sintáctica y semánticamente un enunciado, así como los elementos que se agrupan en torno a ella. 6.3 Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo, el sustantivo y algunos adverbios con oraciones de relativo, sustantivas y adverbiales respectivamente, transformando y ampliando adjetivos, sustantivos y adverbios en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración. 6.4 Utiliza de forma autónoma textos de la vida cotidiana para la observación, reflexión y explicación sintáctica.</p> <p>7.1 Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>8.1 Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas. 8.2 Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos tema, propósito, destinatario, género textual, etc. 8.3 Describe los rasgos lingüísticos más sobresalientes de textos expositivos y argumentativos relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto en el que se producen. 8.4 Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.</p> <p>9.1 Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual. 9.2 Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.</p> <p>10.1 Reconoce los registros lingüísticos en textos orales o escritos en función de la intención comunicativa y de su uso social. 10.2 Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa y lo aplica en sus discursos orales y escritos.</p>

Figura 7. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje empleados en la propuesta de innovación. Tomado de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 369)

¹³⁵ Para ver aquellos seleccionados de ciclo anterior, susceptibles de evaluación, véase Anexo 32.

6 Conclusiones y valoración crítica

6.1 Conclusiones Generales

A raíz de lo expuesto en los apartados anteriores, creemos haber desarrollado una propuesta de innovación docente basada en la gamificación y en el aprendizaje cooperativo que permite una adquisición de conocimientos pragmático-gramaticales y textuales que se adecúa tanto a las especificaciones de ambos currículos, como a las concepciones propias sobre las materias trabajadas, junto a las necesidades del alumnado del siglo XXI, a partir de las carencias detectadas en la redacción de textos, atribuidos presuntamente a una habilidad insuficiente en el campo de la sintaxis.

En relación con la consecución de nuestros objetivos, creemos poder afirmar que estos se han alcanzado, sobre todo, nuestra meta principal, que consistía en ver la sintaxis no solo como un ejercicio de agilidad mental o como una obligación para pasar un examen, sino más bien como una actividad que permite desarrollar habilidades cognitivas y prácticas superiores (en este caso, la escritura de textos argumentativos), convirtiéndose en un aprendizaje útil y significativo para los estudiantes. Asimismo, pensamos haber conseguido favorecer la innovación educativa a través de la gamificación, adaptándonos a estas teorías pedagógicas y a la forma y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes en grupos cooperativos, promoviendo la motivación, el interés y, especialmente, un cambio de visión de la materia.

Esto último constituye -a nuestro parecer- uno de los puntos fuertes de nuestro trabajo, al que consideramos estimulante y alentador, adaptado a las aulas y al alumnado contemporáneos. Al mismo tiempo, esta actualidad y su variedad se concretan no solo en los recursos y materiales utilizados, que incluyen el uso de las nuevas tecnologías¹³⁶, sino también en la diversidad de actividades propuestas, así como en los modelos de evaluación, en los que predomina una evaluación de tipo formativo a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua. Además, cumple con varios de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria¹³⁷ y contribuye a varios de los objetivos de la asignatura según Real Decreto

¹³⁶ Esto se debe a que la «adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías», pues su aplicación permite «los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal», así como «personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97865).

¹³⁷ Como son: «e) (...) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación»; «g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades»; «h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana (...), textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura» (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 6).

1631/2006 (de 29 de diciembre, p. 94)¹³⁸. En consecuencia, lo juzgamos como un buen complemento no solo de las explicaciones tradicionales, sino también de los métodos de calificación habituales dentro del marco educativo vigente.

A pesar de estas ventajas -así como de las que se desprenden en el resto de los apartados desarrollados-, resulta obvio señalar algunas de las limitaciones¹³⁹ en nuestro proyecto.

En primer lugar, de acuerdo con la estructura del proyecto, se podrían haber incluido la morfología y la semántica a la hora de trabajar la construcción textual, lo que por motivos de espacio no nos ha sido posible.

En segundo lugar, en lo referente a su aplicación, por una parte, somos conscientes -de hecho, lo hemos mencionado ya en varias ocasiones- de que la EEM se trata de un centro con un alumnado, una infraestructura y unos recursos privilegiados, por lo que la adaptación a otros centros puede resultar problemática, especialmente en lo que respecta a la conexión a Internet.

Además, es cierto que en esta Escuela, así como en otras tanto alemanas como españolas, no se enseña sintaxis funcional, sino un compendio de modelos tradicionales, por lo que se requeriría un tiempo de explicación y adaptación a este modelo.

Por otro lado, requiere mucho tiempo y esfuerzo, así como dedicación por parte tanto de profesores como de alumnos, lo que puede impedir su aplicación debido a la necesidad de cumplir con el temario exigido por las autoridades respectivas. Igualmente, su aplicación puede verse dificultada por el necesario desarrollo de otras competencias, habilidades y contenidos que no tienen que ver directamente con la materia lingüística (aunque sí con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en la que se pretenden fomentar otras competencias en ambos currículos [Orden ECD/65/2015, de 21 de enero; Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014]).

En el caso de los docentes, además, puede causar un cierto estrés, debido a los plazos para ofrecer la retroalimentación correspondiente y, del mismo modo, no tiene por qué resultar motivador para todos los estudiantes. Es más, como ya señalamos en el apartado sobre la

¹³⁸ «1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural»; «2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta»; «4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación»; «7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes»; «11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección».

¹³⁹ Queremos señalar que todo el planteamiento expuesto anteriormente es teórico y que en su puesta en práctica podría haber variaciones, lo que implicaría realizar los ajustes necesarios para poder aprovechar toda la efectividad que ofrece. Por lo tanto, a la hora de tratar las desventajas del proyecto, hemos pretendido ser exhaustivos, intentando que los docentes que deseen poner en marcha esta propuesta puedan tener presentes sus dificultades.

gamificación educativa (4.7), no se puede garantizar que esta metodología fomente el aprendizaje ni que sea de interés para todos los alumnos (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Asimismo, como hemos señalado en el apartado 4.6, pueden surgir problemas dentro de los grupos cooperativos, lo que requeriría de más tiempo y esfuerzo por parte de profesores y estudiantes a invertir en el desarrollo de este proyecto.

Para finalizar, como futuras líneas de trabajo, nos gustaría proponer la incorporación de la morfología y de la semántica, en un intento de solucionar la problemática planteada en torno a la estructura de este proyecto. Igualmente, pensamos que nuestra propuesta podría ampliarse a otros tipos de textos, algo que -a nuestro parecer- no resultaría muy laborioso, dado que los primeros niveles (del cero al seis) podrían ser válidos para todas las tipologías textuales, puesto que se refieren más a aspectos sintácticos y pragmáticos, y otros podrían emplearse de forma parcial (niveles ocho y nueve).

En conclusión, a pesar de contar con numerosas dificultades -sobre todo, a la hora de aplicar nuestros planteamientos- y con posibles vías de mejora y ampliación, consideramos que nuestro proyecto proporciona importantes ventajas en el aula del siglo XXI, adaptándose no solo al alumnado moderno, sino también a los currículos exigidos, así como suministra notables aportaciones al ámbito educativo, que se detallan en el apartado siguiente.

No nos gustaría cerrar este punto sin incidir de nuevo en lo aventurado de nuestra propuesta. No obstante, recordamos desde las primeras páginas redactadas en el presente documento, apoyábamos la idea de que, para innovar, hay que ser valiente y asumir riesgos. En consecuencia, nosotros lo hemos llevado a cabo. No se trata de hacerlo todo bien a la primera, sino de pensar más allá, de comprometerse, de atreverse, de observar y, sobre todo, de rectificar. Lamentablemente, todavía no conocemos otra manera mejor de superarnos y de avanzar.

6.2 Aportaciones de la Propuesta al Ámbito Educativo

«Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje» para poder ofrecer una enseñanza «de calidad, inclusiv[a], integrador[a] y exigente» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97859) a nuestros alumnos, quienes conforman «el centro y la razón de ser de la educación» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97858). A raíz de esta idea hemos construido nuestra propuesta educativa en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, concretamente, para el desarrollo de la competencia comunicativa en relación con la «construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables» (Real Decreto

1631/2006, de 29 de diciembre, p. 91).

De este modo, creemos haber proporcionado a este ámbito una secuencia gamificada cooperativa que persigue crear personas con criterio propio (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), que busquen un aprendizaje significativo más allá de la memorización. Además, permite acercar la materia lingüística de una manera novedosa y motivadora hacia los estudiantes, sin perder de vista los requisitos curriculares y favoreciendo la afloración de otras competencias, entre las que se incluye la tecnológica, además de abarcar los tres tipos de evaluación requeridos en ambos currículos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; Ref.: 2014-06D-31-es-5-5, 2014).

Nos gustaría finalizar expresando nuestros mejores deseos para aquellos que hayan llegado hasta estas líneas. Del mismo modo, esperamos que nuestro trabajo les sirva de utilidad o, por lo menos, de discusión gramatical -mejor dicho, sintáctica, pragmática y textual-, dado que nos gustaría, algún día, ver cumplida nuestra añorada pretensión de que estos conocimientos (sintácticos, pragmáticos y textuales) vuelvan a tener el peso que les corresponden dentro del aula de Lengua y Literatura.

La vida está bien cuando adquiere significado, pero es mejor cuando cobra sentido.

7 Referencias

7.1 Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio y Real Academia Española (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Análisis sintáctico (s.f.). *Sintaxis. Ejercicios, prácticas y exámenes*. Recuperado de <http://www.analisissintactico.com/blog/sintaxis-ejercicios-practicas-y-examenes/>
- Apuntes de Lengua. Lengua, Literatura y TIC (s.f.). *Sintaxis*. Recuperado de <http://www.apuntesdelengua.com/blog/cursos/2%c2%ba-eso/sintaxis/>
- Aula abierta (s.f.). *Pragmática*. Recuperado de <https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-pragmatica>
- Bautista Vallejo, José Manuel (08 de septiembre de 2017). *Teorías sobre el juego educativo y didáctico – Siglo XX hasta hoy*. Recuperado de <http://josemanuelbautista.net/2017/09/teorias-sobre-el-juego-educativo-y-didactico-siglo-xx-hasta-hoy/>
- BookWidgets (s.f.). Recuperado de <https://www.bookwidgets.com/>
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (Coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ.
- Canva (s.f.). Recuperado de <https://www.canva.com/>
- Ciordia Sarasa, José Ignacio (2013). *Aprendizaje y enseñanza de la sintaxis del español mediante un juego didáctico de mesa: SINTAGMA* (Trabajo de fin de grado). Universidad de la Rioja, Logroño. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000469.pdf
- DeLenguayLiteratura.com (mayo de 2019). *Sintaxis*. Recuperado de <http://delenguayliteratura.com/SINTAXIS.html>
- Díaz Cruzado, Jesús y Troyano Rodríguez, Yolanda (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *II jornadas de innovación docente de la facultad de ciencias de la educación*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) (pp. 1-9). Recuperado de https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
- Díez Rioja, Jesús Carlos; Baleres Besota, David y Serra Vizern, Montse (30 de junio de 2017). Experiencia de *gamificación* en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in the knowledge society (EKS)*, 18(2), 85-105. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201718285105>
- Domenech, Lourdes y Romeo, Ana (s.f.). *Lengua castellana*. Recuperado de http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/index_lengua.htm
- Eberhardt, Nancy Chapel (2013). Syntax: Somewhere between words and text. *Perspectives on*

- Language and Literacy*, 39(3), 43-49. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1437302243?accountid=139267>
- European School Munich (s.f.). Recuperado de <https://esmunich.de/en/home.html>
- Frías, Ignacio (19 de abril de 2006). *Textos*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=27364
- Fundéu BBVA (2015). *Manual de español urgente*. Barcelona: DEBATE.
- García-Retamero Redondo, Javier (noviembre de 2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Genover, Quim (s.f.). *Sintaxis*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jgenover/sinta.htm>
- Gómez Torrego, Leonardo (2003). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- González-Serna Sánchez, José María (s.f.). *Lengua*. Recuperado de http://www.auladeletras.net/Aula_de_Letras/Lengua.html
- Google Drive (s. f.). Recuperado de <https://www.google.com/drive/>
- Grifoll Rius, Marina (2019). *Recursos de gamificación para la enseñanza de gramática* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137862/1/tfm_marina_grifoll_rius.pdf
- Guasch, Oriol (2011). Las lenguas en la enseñanza. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 81-102). Barcelona: Graó. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2135214747/bookReader?accountid=139267>
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1983). La determinación inmanente de las funciones en sintaxis. *Contextos*, 1/2, 41-56. Recuperado de <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Determinacion%20inmanente%20funciones.pdf>
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (septiembre y octubre, 1994). Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró y P. Gomís Blanco (Dirs.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 5-32). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1997b). *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (2000). *Comentario pragmático de textos publicitarios* (2.^a ed.). Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (2015). Sintaxis y pragmática. En M. Popova (Comp.): *Aktualni tendentsii v razvitiето na pragmatikata y cognitivnata lingvistika* (15-34). Sofía:

- Editorial Universitaria “Sv Kliment Ojridski”. Recuperado de <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/SintaxisyPragmatica.pdf>
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (2018a). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 3-18. Recuperado de http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC_periodo.pdf
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (2018b). *Comentario pragmático de textos literarios* (6.ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador; Iglesias Bango, Manuel y Lanero Rodríguez, Carmen (2002). *Análisis sintáctico I*. Madrid: Grupo Anaya.
- Hernández Alonso, César (1996). *Gramática funcional del español* (3.ª ed.). Madrid: Gredos.
- Instituto Cervantes (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: Espasa Libros.
- Instituto Cervantes (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Barcelona: Espasa Libros.
- Johnson, David W.; Johnson Roger T. y Holubec, Edyth J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- JuanBerPor (13 de mayo de 2012). El texto argumentativo. *JuanBerPor's Blog*. Recuperado de <https://juanberpor.wordpress.com/2012/05/13/el-texto-argumetativo/>
- Kahoot! (s.f.). Recuperado de <https://kahoot.com/schools-u/>
- Kapp, Karl M. (2012). GAMES, GAMIFICATION, AND THE QUEST FOR LEARNER ENGAGEMENT. *T + D*, 66(6), 64-68. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1022581492?accountid=139267>
- Kapp, Karl y Coné, John (2012). What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning. *Karlkapp.com*. Recuperado de http://karlkapp.com/wp-content/uploads/2013/01/clo_gamification.pdf
- Lázaro Carreter, Fernando (1968). *Diccionario de términos filológicos* (3.ª ed.). Madrid: Gredos.
- Lengua, grupo FDR (06 de mayo de 2013). *Ejercicios Pragmática*. Recuperado de <https://lengua53.wordpress.com/2013/05/06/ejercicios-pragmatica/>
- Lengua y literatura fácil (s.f.). *Sintaxis*. Recuperado de <https://lenguayliteraturafacil.com/sintaxis-analisis-sintactico-de-oraciones-simples-y-compuestas/>
- LenguayLiteratura.org (s.f.). Recuperado de <http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/>
- López Valero, Amando y Encabo Fernández, Eduardo (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura* (2.ª ed.). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Lozano Jaén, Ginés (2013). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas*

- según el grado de dificultad* (2.^a ed.). Madrid: Anaya.
- Martín Zorraquino, María y Portóles Lázaro, Jose (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe-
- Marín-Díaz, Verónica (2018). ¿El poder de la gamificación educativa?. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 1-4. Recuperado de <https://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/11146>
- Méndiz Noguero, Alfonso (2006). *Los serious games: una alternativa a los juegos educativos*. En E. Martínez-Rodrigo (Coord.), *Interactividad digital: nuevas estrategias en educación y comunicación* (pp. 181-200). Recuperado de https://www.academia.edu/8373917/Los_serious_games_Una_alternativa_a_los_juegos_educativos
- Metropolregion München (s.f.). *Landeshauptstadt München*. Recuperado de <https://www.metropolregion-muenchen.eu/metropolregion-muenchen/landkreise-und-staedte-der-metropolregion-muenchen/landeshauptstadt-muenchen/>
- Moodle Learning Management System (s. f.). Recuperado de <https://moodle.esmunich.de/>
- Morillas Barrio, César (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperada de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20%20Morillas%20Barrio%2c%20C%3%A9sar.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa (septiembre de 2016). *Edu Trends. Gamificación*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Pascuas Rengifo, Yois Smith; Vargas Jara, Edgar Oswaldo y Muñoz Zapata, Juan Ignacio (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa (Méx. DF)*, 17(75), 63-80. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000300063&lng=es&nrm=iso
- Pérez, M.^a Carmen (06 de marzo de 2016). Trabajamos la pragmática del lenguaje con problemas de la vida cotidiana. *Aulapt.org*. Recuperado de <https://www.aulapt.org/2016/03/06/resolviendo-problemas-la-vida-diaria-pragmatica-del-lenguaje/>
- Pujolàs Maset, Pere (2009). *Introducción al Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Universitat de Vic. Recuperado de https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf
- Pyle, Angela (ed.) (2018). Aprendizaje basado en el juego. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/>

[default/files/dossiers-complets/es/aprendizaje-basado-en-el-juego.pdf](http://www.letra15.es/default/files/dossiers-complets/es/aprendizaje-basado-en-el-juego.pdf)

Raga Reinoso, Belén (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra 15: Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid, 1*, s.p. Recuperado de http://www.letra15.es/repositorio/Letra15-L15-01_09_RAGA-motivar-la-sintaxis.html.pdf

Ref.:2012-05-D-15-en-12, por el que se establece la Provisión of Educational Support in the European Schools – Procedural document. Publicado por Office of the Secretary-General y por Pedagogical Development Unit, pp. 1-41. Escuelas europeas. Recuperado de <https://www.eursec.eu/Documents/2012-05-D-15-en-12.pdf>

Ref.: 2014-06-D-31-es-5, por el que se establece el Programa de Español Lengua 1 - Ciclo secundario. Publicado por la Oficina del Secretario General y por el Departamento de Desarrollo Pedagógico, pp. 1-79. Escuelas europeas. Recuperado de <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2014-06-D-31-es-5.pdf>.

Roblizo Colmenero, Manuel; Sánchez Pérez, M.^a Carmen y Cózar Gutiérrez, Ramón (diciembre de 2015 y mayo de 2016). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma social: Revista de ciencias sociales*, 15, 254-293. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5427585.pdf>

Ruiz Bikandi, Uri (Coord.) (2011). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: GRAÓ

Saca la lengua (s.f.). *Sintaxis y morfología*. Recuperado de <http://sacalalenguaa.blogspot.com/p/sintaxis.html>

Sánchez Jiménez, Santiago U.; Martín Rogero, Nieves y Servén Díez, Carmen (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.

Sánchez Peris, Francesc Josep (junio de 2015). Gamificación. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(2), 13-15. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/13137>

Santiago Galvis, Álvaro William (2007). La lengua: su estudio y su enseñanza. *Praxis pedagógica*, 8, 130-145. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320936191_La_lengua_su_estudio_y_su_ensenanza

Schola Europaea (s.f.). *Office of the Secretary-General of the European Schools*. Recuperado de <https://www.eursec.eu/en/>

Schola Europaea (2019). *Language sections in the European Schools*. Recuperado de https://www.eursec.eu/Documents/SECTIONS_LINGUISTIQUES-en.pdf

Sintaxis.org (s.f.). *Analizador sintáctico de oraciones*. Recuperado de

<https://sintaxis.org/analizador/>

Solo lengua (septiembre de 2012). *Un enfoque innovador para comprender (de verdad) la sintaxis. Descubrir en lugar de aprender*. Recuperado de <http://sololengua.blogspot.com/2012/09/un-enfoque-innovador-para-comprender-de.html>

Torres-Toukoumidis, Ángel; Ramírez-Montoya, María Soledad y Romero-Rodríguez, Luis M. (31 de diciembre de 2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juego (GBL) en contextos *e-learning*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 109-128. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19818>

Universidad de Jaén (s.f.). *Pragmática lingüística. Tema 3: El Principio de Cooperación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/414362310/EJERCICIOS-MAXIMAS-DE-GRICE-pdf>

Vidal-Abarca Gámez, Eduardo; García Ros, Rafael y Pérez González, Francisco (Coords.). (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Villoria, Víctor (27 de enero de 2006). *Ejercicios de pragmática*. Recuperado de <http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/ejercicios-de-pragmatica/>

7.2 Referencias legislativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 5, de 5 de enero de 2007, pp. 1 a 183. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Referencias al uso práctico de la sintaxis en el currículo actual de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tomado de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, pp. 363-364 (Primer ciclo de la ESO) y pp. 369-370 (Segundo ciclo de la ESO).

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
Primer ciclo de la ESO		
CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.</p>	<p>8.3. Amplía oraciones en un texto usando diferentes grupos de palabras, utilizando los nexos adecuados y creando oraciones nuevas con sentido completo.</p> <p>9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.</p> <p>11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.</p> <p>11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.</p>

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA**Segundo ciclo de la ESO**

CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>Observación, reflexión y explicación del uso de conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).</p>	<p>6.4. Utiliza de forma autónoma textos de la vida cotidiana para la observación, reflexión y explicación sintáctica.</p> <p>7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>8.4. Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.</p> <p>9.2. Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.</p>	<p>7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.</p> <p>9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p>

ANEXO 2. Referencias al uso práctico de la pragmática en el currículo actual de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tomado de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, pp. 363-364 (Primer ciclo) y pp. 369-370 (Segundo ciclo).

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
Primer ciclo de la ESO		
CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.	<p>8.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.</p> <p>11.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.</p>	11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.
Segundo ciclo de la ESO		
CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.	<p>7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>8.2. Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos tema, propósito, destinatario, género textual, etc.</p>	10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento.

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA**Segundo ciclo de la ESO**

CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	<p>8.3. Describe los rasgos lingüísticos más sobresalientes de textos expositivos y argumentativos relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto en el que se producen.</p> <p>8.4. Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.</p> <p>10.1. Reconoce los registros lingüísticos en textos orales o escritos en función de la intención comunicativa y de su uso social.</p> <p>10.2. Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa y lo aplica en sus discursos orales y escritos</p>	

ANEXO 3. Visión general de las corrientes pedagógicas aplicada a la enseñanza de primeras lenguas. Adaptado de Guasch (2011, pp. 82-83).

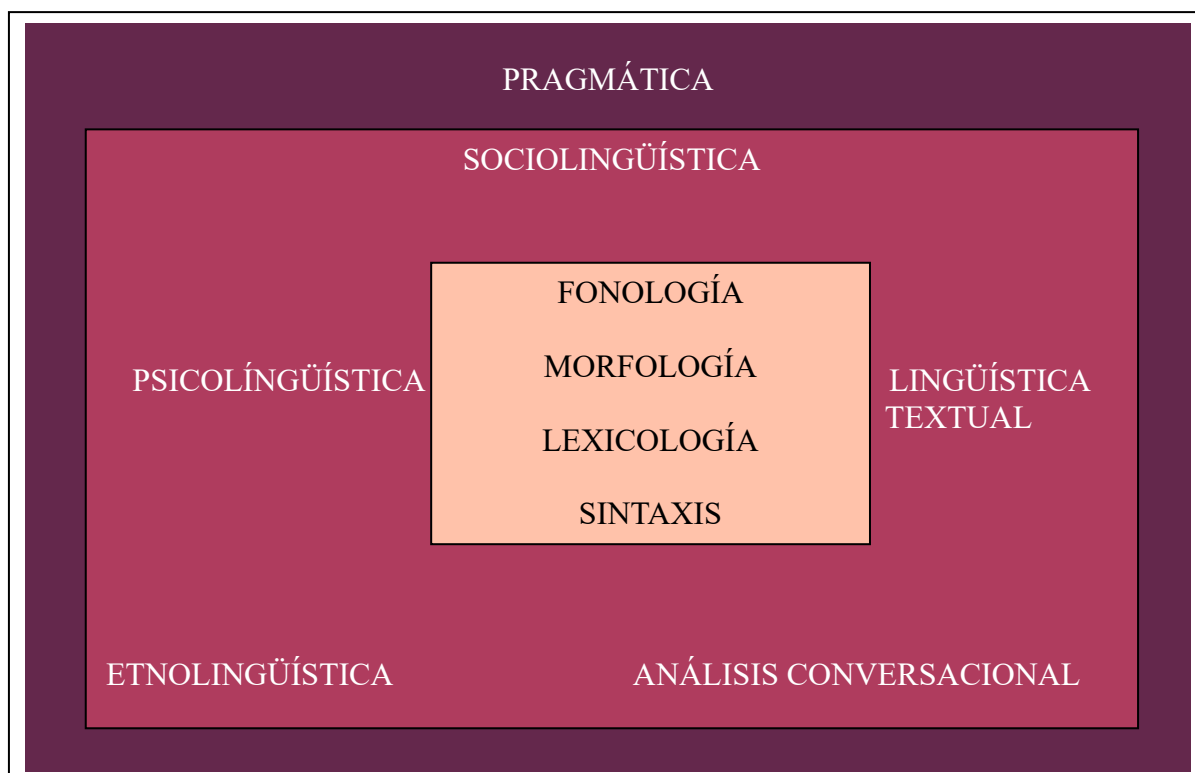
<p>Pedagogía tradicional</p>	<p>Prioriza la función referencial de la lengua.</p> <p>Toma como modelo el buen uso lingüístico de los clásicos.</p> <p>Su objetivo principal son los conocimientos teóricos sobre la lengua.</p> <p>Las reglas se aprenden a través de la memorización.</p> <p>Se prioriza la lengua escrita.</p>
<p>Pedagogía natural</p>	<p>Prioriza la función expresiva de la lengua.</p> <p>Toma como modelo la producción literaria, entendida como base potenciadora de las capacidades expresivas de los aprendientes.</p> <p>Su objetivo principal es el desarrollo de las habilidades de escritura.</p> <p>Su base es la práctica intuitiva de la escritura y de la relectura y el comentario de lo escrito a través del proceso de ensayo y error.</p>
<p>Propuestas estructuralistas</p>	<p>Enfatiza los límites y las incongruencias de la gramática tradicional por la descripción de las lenguas como sistemas de significación.</p> <p>Busca el conocimiento consciente en los aprendizajes lingüísticos.</p> <p>La distinción entre oralidad y escritura reconfigura la representación de ambas en los usos de las lenguas.</p> <p>Cambios importantes: palabra > oración, morfosintaxis en el centro de la enseñanza, uso de actividades de manipulación de frases, etc.</p>
<p>Pedagogía de la comunicación</p>	<p>Ve las insuficiencias de la propuesta anterior y toma aportaciones de ámbitos de estudio diversos para suplirlas.</p> <p>Ofrece pruebas de la complejidad de los fenómenos lingüísticos.</p> <p>Presta atención al usuario/aprendiente como participante en las actividades comunicativas en contextos diversos y significativos.</p> <p>Cambios importantes: oración > texto; se pasa de lo estrictamente literario a la consideración de la vida cotidiana.</p>
<p>Propuestas de base cognitiva.</p>	<p>Psicología cognitiva: ofrece modelos explicativos de los procesos productivos y receptivos a partir de la ampliación de los escenarios de enseñanza y la importancia de los aprendientes.</p> <p>Psicología sociocultural y teorías de interaccionismo social: modelos teóricos acerca de la construcción colaborativa de conocimiento lingüístico.</p>

ANEXO 4. Comparación entre la pedagogía tradicional con los postulados de la Lingüística Estructural y la Lingüística de la Comunicación. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 5).

Tradicional	Estructural-GGT	Lingüística de la Comunicación
Normativa Corrección Transcendente Lengua escrita Atomista Palabra Morfología Lenguaje Norma lingüística Significación	Descriptivo-explicativa Gramaticalidad Inmanente Lenguaje oral Sistemática Oración (enunciado) Fonología-Sintaxis Lengua Competencia lingüística Significado	Descriptivo-explicativa Eficacia comunicativa Inmanente-Transcendente Todos los lenguajes Sistemática Texto Pragmática, Sociolingüística... Comunicación Competencia comunicativa Sentido

ANEXO 5. Componentes de la competencia comunicativa. Adaptado de Gutiérrez Ordóñez (1994, p. 10).

En el rectángulo interior, se recoge la competencia lingüística; en el intermedio, la competencia periférica, y en el exterior, la competencia pragmática.

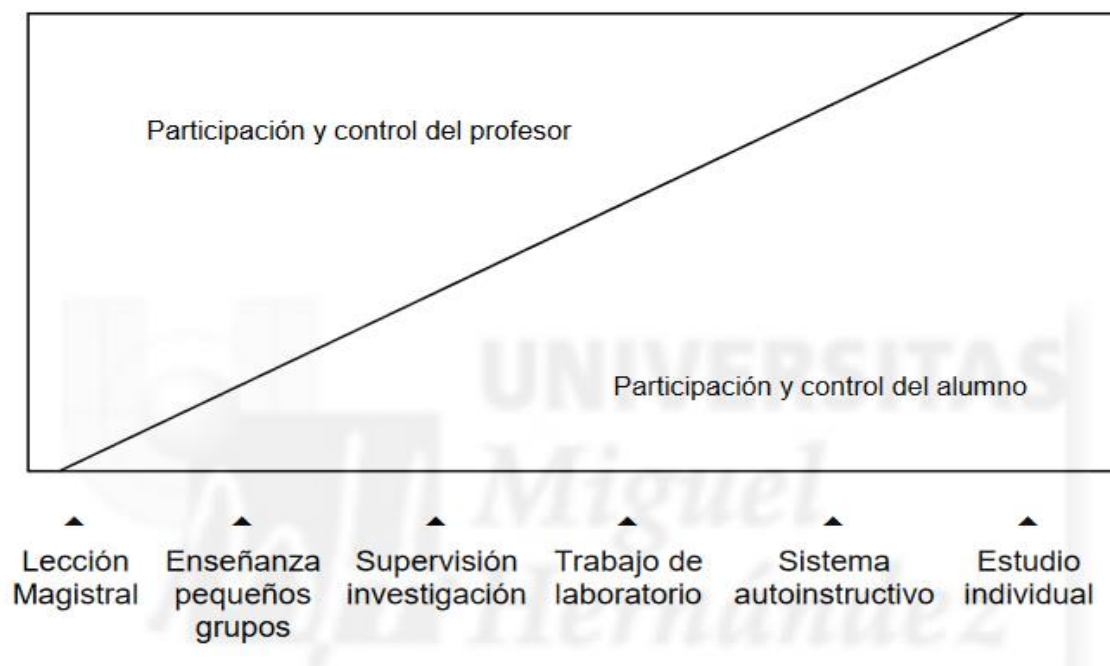


ANEXO 6. Principios generales del estructuralismo, el generativismo y el cognitivismo lingüísticos. Adaptado de Santiago Galvis (2007, pp. 136-141).


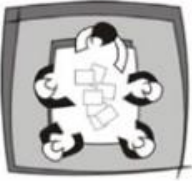





ESTRUCTURALISMO	<p>Se funda con la tesis de Saussure, que sostiene que la lengua es un sistema de signos.</p> <p>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</p> <ol style="list-style-type: none">1) Busca un estudio inmanente de la lengua en sí misma, intenta descubrir la estructura abstracta de la lengua.2) Rechaza toda consideración extralingüística.3) Se centra en lo sincrónico.4) Pretende establecer definiciones claras y relacionales.5) Es un método de corte inductivo. <p>APORTACIONES AL ESTUDIO DE LA LENGUA</p> <ol style="list-style-type: none">1) El rescate de lo oral (por lo tanto, el desarrollo de la fonética y la fonología junto a la morfosintaxis),2) el rigor de análisis,3) la visión totalizadora de la lengua4) la precisión y la formalización en sus descripciones.
GENERATIVISMO	<p>Siguen los presupuestos teóricos de Chomsky, cambiando el interés de la lingüística a partir de los estados de la mente o del cerebro.</p> <p>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</p> <ol style="list-style-type: none">1) La lingüística «desarrolla un sistema particular de conocimiento, representado de alguna forma en la mente y ubicado físicamente en algún lugar del cerebro» (p. 138).2) Diferencian entre lenguaje externalizado e interiorizado, haciendo hincapié en este último. <p>POSTULADO GENERAL</p> <p>Indica que «el conocimiento del lenguaje es el conocimiento de cierto sistema de principios; este conocimiento surge a partir de un estado inicial Eo que proyecta datos en un lenguaje-I [lenguaje interiorizado]; y el uso del conocimiento abarca el problema de la percepción y de la producción lingüísticas» (p. 138).</p>

COGNITIVISMO	<p>Surge a partir de los planteamientos generativistas anteriores.</p> <p>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) «Las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento» (p. 139). 2) El lenguaje es un sistema cognitivo inherentemente simbólico y dinámico, relacionado con otros procesos cognitivos. 3) Se desarrolla desde una perspectiva multidisciplinar, con un estudio del lenguaje íntimamente relacionado con la función cognitiva y comunicativa que no pueden separarse. <p>SUBDIVISIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La teoría de los prototipos. 2) La semántica cognitiva. 3) La teoría de la metáfora.
---------------------	---

ANEXO 7. Grado de participación del profesorado y del alumnado en las diferentes modalidades de enseñanza. Tomado de Morrillas Barrio (2016, p. 24).



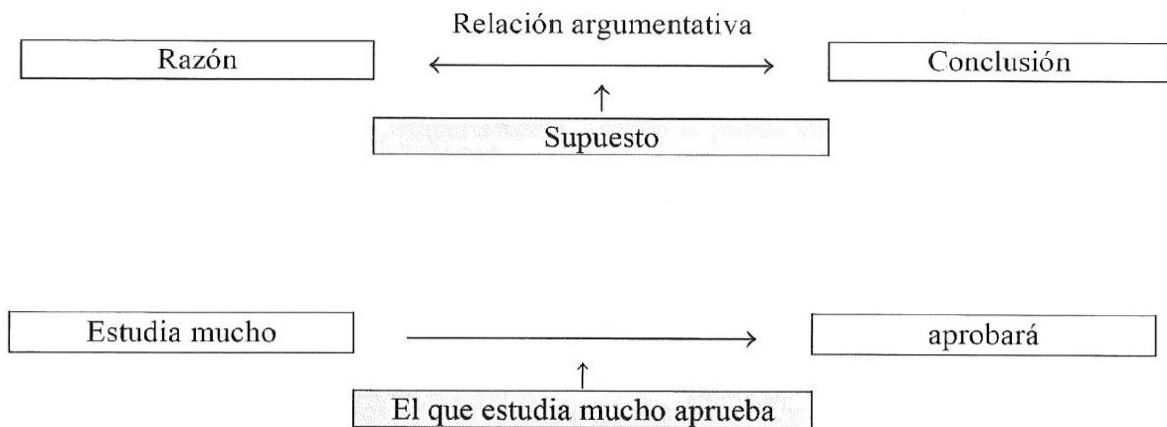
ANEXO 8. Breve explicación de las diferentes modalidades de enseñanza. Tomado de Morrilas Barrio (2016, p. 23).

MODALIDADES			
P/A	Modalidad	Escenario	Finalidad/Descripción
HORARIO PRESENCIAL	Clases Teóricas		<i>Hablar a los estudiantes</i> Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
	Seminarios-Talleres		<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad</i> Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases Prácticas		<i>Mostrar cómo deben actuar</i> Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
	Prácticas Externas		<i>Poner en práctica lo que han aprendido</i> Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
	Tutorías		<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
TRABAJO AUTÓNOMO	Estudio y trabajo en grupo		<i>Hacer que aprendan entre ellos</i> Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual		<i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i> Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

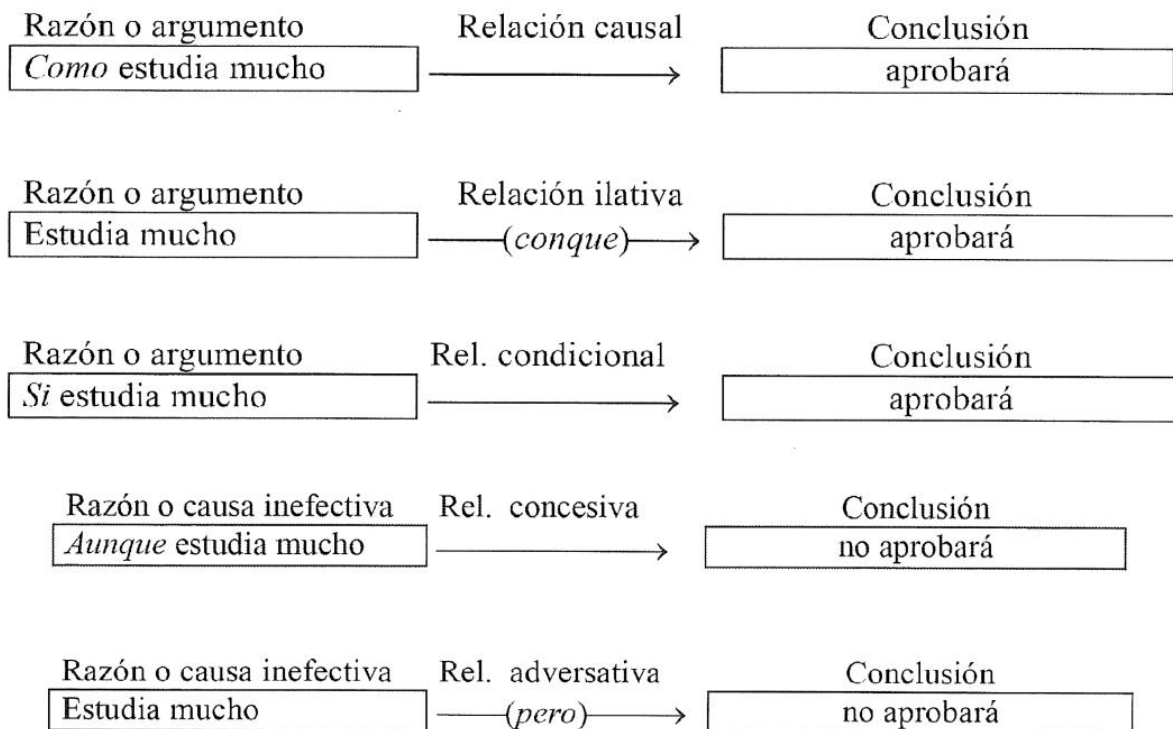
ANEXO 9. Diferencias entre lingüística y pragmática. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2015, p. 16).

Lingüística (Comunicación codificada)		Pragmática (Comunicación inferencial)	
Morfología	Funciones informativas	Morfología	Funciones informativas
Sintaxis	Actos de habla	Sintaxis	Actos de habla
Fonología	Implícito	Fonología	Implícito
Semántica	Argumentación	Semántica	Argumentación
	Polifonía		Polifonía
	Cortesía		Cortesía
	Conversación		Conversación

ANEXO 10. Ejemplo de explicación pragmática de la construcción sintáctica de las oraciones subordinadas de causa. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2015, p. 25).



ANEXO 11. Representación gráfica de la relación pragmática en las oraciones subordinadas. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2015, p. 25).



ANEXO 12. Representación gráfica de los constituyentes de un enunciado lingüístico. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2015, p. 19).

Enunciado lingüístico	Signo enunciativo		
	Esquema sintagmático	monádico	–nominal: <i>Caída de la Bolsa</i>
			–adjetival: ¡ <i>Estupendo!</i>
			–verbal u oracional: <i>Todos quedaron tristes</i>
			–adverbial: <i>Despacio</i>
		diádico	– <i>El Madrid, campeón</i>

ANEXO 13. Ejemplo de las diferencias entre enunciado lingüístico y enunciado pragmático. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (2015, p. 19).

Enunciado lingüístico	ejemplos	Enunciado pragmático
interrogativo	-¿Cuántos hijos tienes?	-Pregunta
	-¿Me dejas los apuntes?	-Petición o ruego
	-¿Tienes hora?	-Solicitud de información
	-¿Quieres un café?	-Invitación
	-¿No es la hora de que sirvas la cena?	-Orden
	-¿Por qué llegas tan tarde	-Reproche
	-¿Quién te quiere más que yo?	-Afirmación (interrogación retórica)

ANEXO 14. Representaciones gráficas de la dicotomía «tema» / «rema». Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b, p. 106).

	<i>información nueva</i>	<i>información conocida</i>
1)	¿Quién	puso la llave ayer en mi mesa?
2)	¿Cuándo	puso Andrés la llave en mi mesa?
3)	¿Qué	puso Andrés ayer en mi mesa?
4)	¿Qué	hizo Andrés ayer?
5)	¿Qué	sucedió ayer?
6)	¿Qué	sucedió?

	<i>información conocida</i>	<i>información nueva</i>
1')	La llave la puso en tu mesa	Andrés
2')	Andrés puso la llave en tu mesa	ayer
3')	Andrés puso ayer en tu mesa	la llave
4')	Ayer Andrés	puso la llave en tu mesa
5')	Ayer	Andrés puso la llave en tu mesa
6')	(Que)	Andrés puso ayer la llave en tu mesa

ANEXO 15. Representación gráfica del concepto de «foco». Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b, p. 111).

<i>pregunta</i>	<i>orden natural</i>	<i>orden distorsionado</i>
-¿Qué hace Juan?	-Juan toca el piano	-El piano lo toca Juan
-¿Quién toca el piano?	-El piano lo toca Juan	-Juan toca el piano

ANEXO 16. Visión general de los modelos de análisis sintácticos. Adaptado de Lozano Jaén (2013, pp. 367-393) y de Gutiérrez Ordoñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2002, pp. 26-27).

<p style="text-align: center;">GÓMEZ TORREGO, Leonardo</p>	<p style="text-align: center;">PRIMER MODELO</p> <p>VENTAJAS</p> <p>a) Desarrollo de todos los elementos oracionales escalonadamente. b) No incrustación de la proposición subordinada, para comprobar su grado de independencia.</p> <p>DESVENTAJAS</p> <p>a) No claridad de las relaciones sintácticas internas. b) Necesidad de un amplio espacio para realizar el análisis.</p> <p>EJEMPLO</p> <p style="padding-left: 20px;">➤ <i>Dime con quién andas y te diré quién eres</i> (pág. 144).</p> <p style="padding-left: 20px;">Oración <i>compuesta</i> de dos bloques proposicionales coordinados copulativos.</p> <p>a) <i>Análisis del bloque 1:</i> («dime con quién andas») Sujeto (elíptico): tú (Pr. pers.) Predicado: dime con quién andas (SV) Núcleo: di (V) O. Indirecto: me (Pr. pers.) O. directo: con quién andas (Proposición)</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Análisis de la proposición:</i> Sujeto (elíptico): Tú (Pr. pers.) Predicado: con quién andas (SV) Núcleo: andas (V) C. circunstancial de compañía: con quién (Const. prep.) Enlace: con (Prep.) Término: quién (Pr. interrogativo)</p> <p>b) <i>Análisis del bloque 2:</i> («te diré quién eres») Sujeto (elíptico): yo (Pr. pers.) Predicado: te diré quién eres (SV) Núcleo: diré (V) O. Indirecto: te (Pr. pers.) O. directo: quién eres (Proposición)</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Análisis de la proposición:</i> Sujeto (elíptico): Tú (Pr. pers.) Predicado: quién eres (SV)</p>
---	---

**GÓMEZ
TORREGO,
Leonardo**

Núcleo: eres (V. copulativo)
Atributo: quién (Pr. interrogativo)
Enlace entre bloques: y (conj. Coordinante copulativa)

Clasificación del bloque 1: Coordinado copulativo con el bloque 2. Transitivo. Activo. Imperativo.

Clasificación del bloque 2: Coordinado copulativo con el bloque 1. Transitivo. Activo. Enunciativo afirmativo.

Clasificación de la proposición 1: Subordinada sustantiva de objeto directo. Interrogativa indirecta. Intransitiva.

Clasificación de la proposición 2: Subordinada sustantiva de objeto directo. Interrogativa indirecta. Atributiva.

SEGUNDO MODELO: EL MÉTODO DE SÓCRATES

VENTAJAS

a) Incrustación de todas las oraciones entre ellas.

DESVENTAJAS

a) Excesivas rayas y divisiones.

b) Dificultad para el análisis en enunciados extensos.

c) Incompleto en cuanto a la naturaleza del predicado (*dictum*) y a la actitud del hablante (*modus*).

d) Sin reflejo de las relaciones y de la estructura jerárquica entre elementos.

e) Necesidad de un amplio espacio para realizar el análisis.

EJEMPLO

GN Suj.

Consistía (en sacar la sabiduría (que cada uno de sus discípulos llevaba dentro.))

			pron. Nexo/CD		V núcl.	adv. CCL
			GV predicado	GN suj.		GV predicado
	det. act.	N Núc.	or. sub. adj. rel. CN			
	V núcl.	GN CD				
	GV predicado					
	Prep. enl.	or. sub. sust. término				
V núcl.	or. sub. sust. (C. Prep.) C. Rég.					
GV predicado						

- Oración compleja que contiene una oración subordinada sustantiva.
- Esta oración subordinada sustantiva es también compleja y contiene una oración subordinada adjetiva de relativo especificativa.

HERNÁNDEZ ALONSO, César
(gramática generativa, Chomsky)

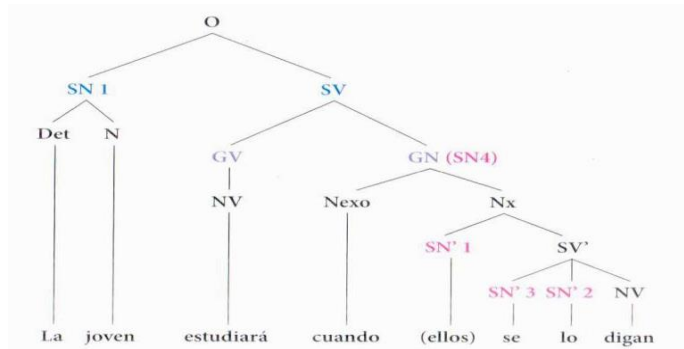
VENTAJAS

- a) Perfecta visualización de la estructura oracional.
- b) Fácil comprensión de las (inter)dependencias interoracionales.

INCONVENIENTES

- a) Reducción necesaria de las proposiciones u oraciones a cláusulas por su amplitud ante enunciados extensos.
- b) Exclusiva representación categorial, sin función, relaciones y jerarquía.
- c) Necesidad de un amplio espacio para realizar el análisis.

EJEMPLO



LÓPEZ QUERO, Salvador y LÓPEZ QUERO, Antonio

VENTAJAS

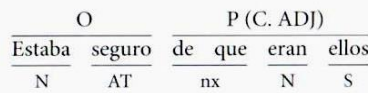
- a) Facilidad.

DESVENTAJAS

- a) Sin análisis ni descomposición de los sintagmas.
- b) Demasiadas siglas y poco claras.

EXEMPLO

74. *Estaba seguro de que eran ellos.*



Sujeto desinencial: yo.

O + P = Oración compleja con proposición en función nominal de complemento de un adjetivo.

O = Oración atributiva, enunciativa afirmativa.

P = Proposición predicativa, activa, intransitiva, enunciativa afirmativa.

NAVARRO, Pilar, RAMALLE, Teresa R., et. al.

VENTAJAS

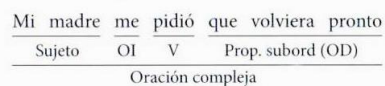
- a) Facilidad.
- b) Necesidad de poco espacio.
- c) Claridad de las relaciones entre los elementos sintácticos.

DESVENTAJAS

- a) Sin clasificación de oraciones.

EJEMPLO

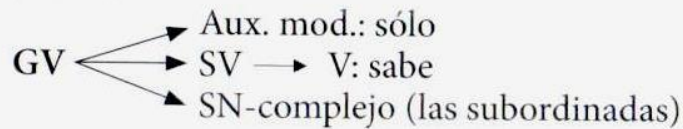
1.ª oración. *Mi madre me pidió que volviera pronto.*



→ **Complemento directo:** que lo que llegamos a ver no vale nunca lo que aún no hemos visto.

2. *Categorialmente:*

SN → ?



3. *Tipológicamente:*

- Por la **modalidad:** enunciativa, afirmativa
- Por la **construcción:** compleja, predicativa, transitiva, activa.

C) Análisis de las subordinadas.

Primera subordinada:

1. *Funcionalmente:*

Nexo: que

Sujeto: recuperable del contexto

Predicado: no vale lo que aún no hemos visto

→ **Núcleo:** vale

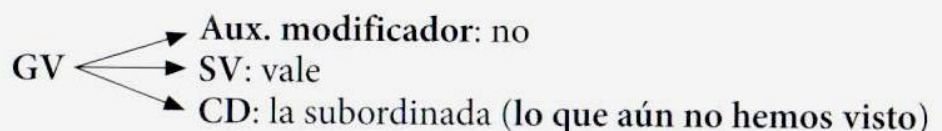
→ **Modificador del predicado:** no

→ **CD:** lo que aún...

2. *Categorialmente:*

Conj.: que

SN: la subordinación (**lo que no hemos visto**)



3. *Tipológicamente:*

- Por la **modalidad:** enunciativa, negativa
- Por la **construcción:** subordinada de relativo, predicativa, transitiva, activa.

SARMIENTO,
Ramón,
GUTIÉRREZ,
Mari Luz y
PÉREZ,
Jacinto
 (análisis
 sintáctico para
 selectividad en
 el Distrito
 Único de
 Madrid y
 Distrito de la
 UNED)

Segunda subordinada:

1. *Funcionalmente:*

Nexo: lo que

Sujeto: nosotros

Predicado: lo que aún no hemos visto.

→ **Núcleo:** hemos visto

→ **Modificador del predicado:** no

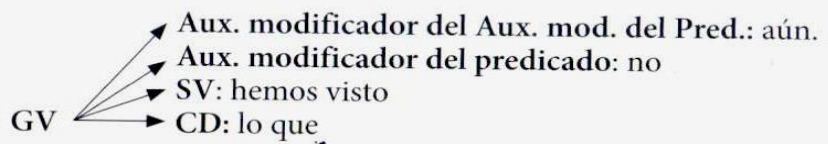
→ **Modificador verbal:** aún

→ **CD:** lo que

2. *Categorialmente:*

pron. relativo: lo que

SN sustituto: nosotros



3. *Tipológicamente:*

- Por la **modalidad:** enunciativa, negativa.
- Por la **construcción:** subordinada de relativo, predicativa, transitiva, activa.

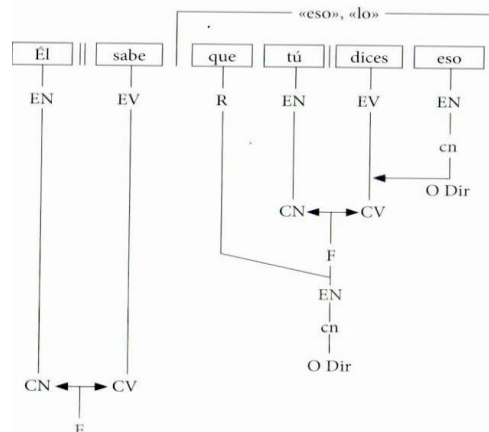
Tusón Valls,
Jesús

DESVENTAJAS

- Complejidad.
- Sin atención sobre el sintagma.
- Uso de «frase» en lugar de «proposición», «nexos», etc.

EXEMPLO

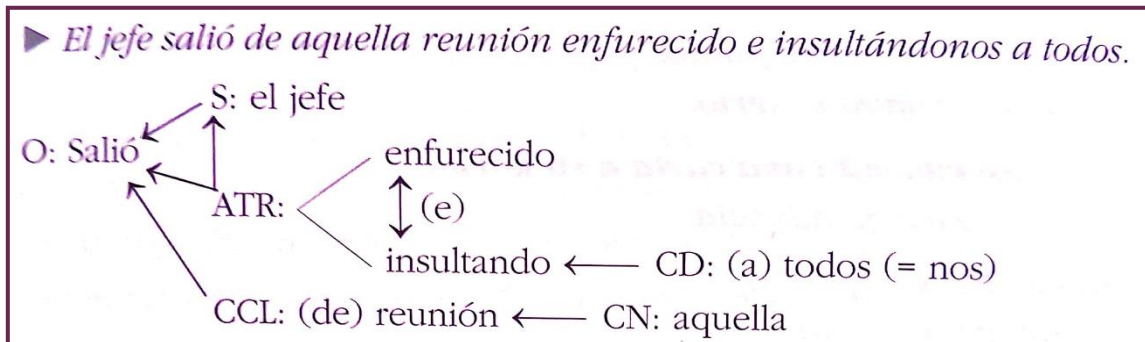
El sabe que tú dices eso.



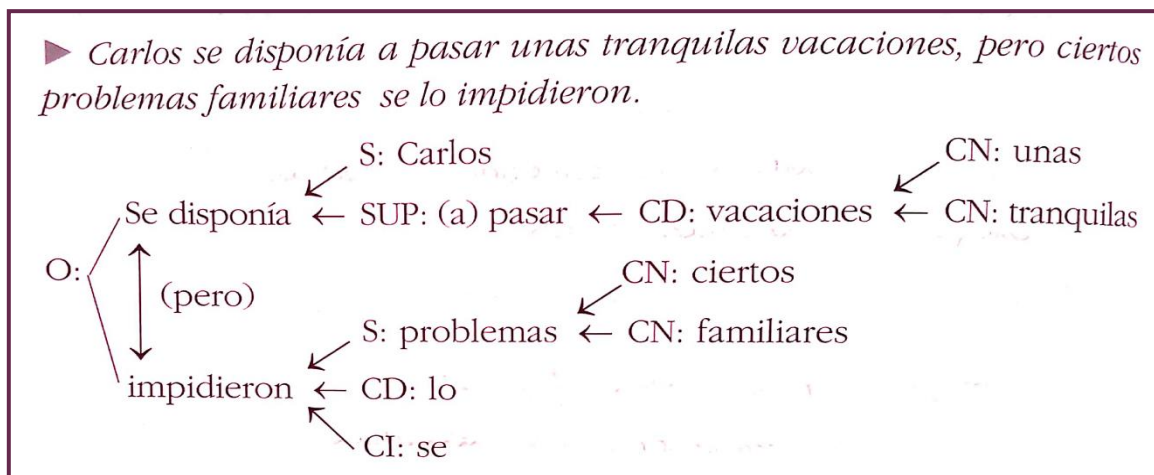
Clave de siglas:

- EN = elemento nominal
- EV = elemento verbal
- CV = conjunto verbal
- cn = conjunto nominal no nuclear
- CN = conjunto nominal
- O Dir = objeto directo
- R = relator/relacionante
- F = frase

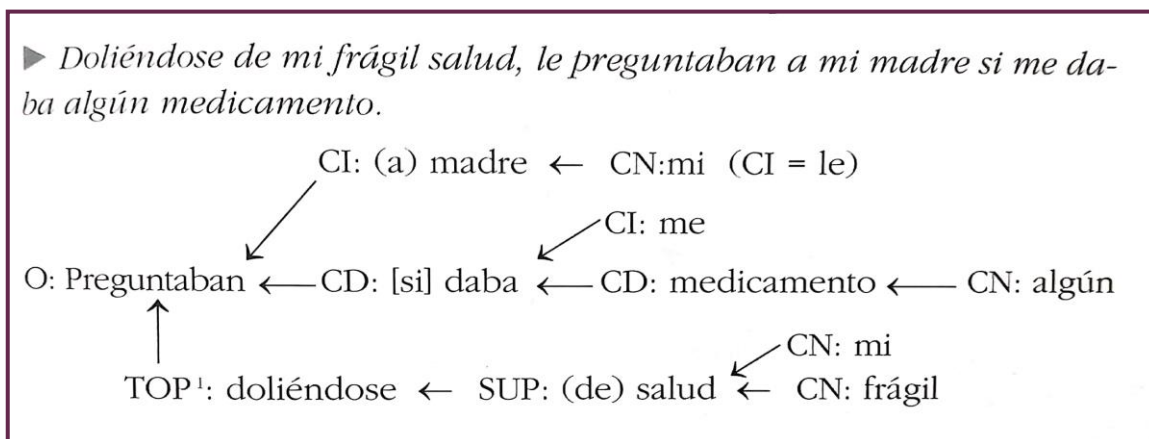
ANEXO 17. Representaciones gráficas de tres enunciados a partir de la Gramática funcional. Tomado de Gutiérrez Ordoñez, Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2002).



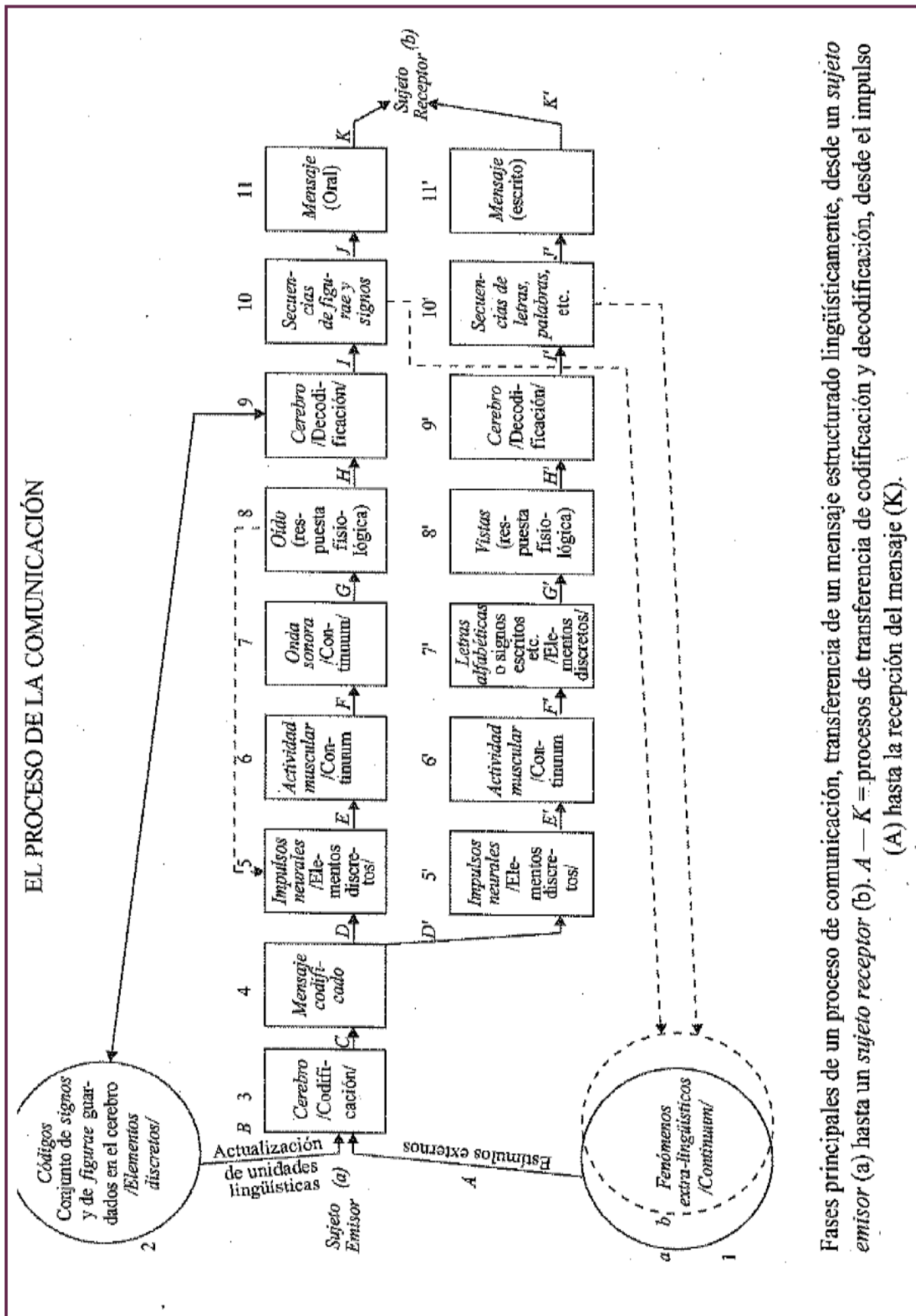
Representación de un enunciado simple con un miembro compuesto (p.155)



Representación de un enunciado compuesto (p. 80)



Representación de un enunciado complejo (p. 83)



Fases principales de un proceso de comunicación, transferencia de un mensaje estructurado lingüísticamente, desde un *sujeto emisor* (a) hasta un *sujeto receptor* (b). A — K = procesos de transferencia de codificación y decodificación, desde el impulso (A) hasta la recepción del mensaje (K).

ANEXO 19. Representación gráfica de la relación existente entre los componentes de un signo en un enunciado. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b, p. 99).

Ste.	sujeto Los turistas	n.predicado recorrieron	implemento la muralla
Sdo.	«agente»	«proceso»	«término»

ANEXO 20. Disciplinas de las dimensiones paradigmática y sintagmática, así como sus diferencias. Tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997b).

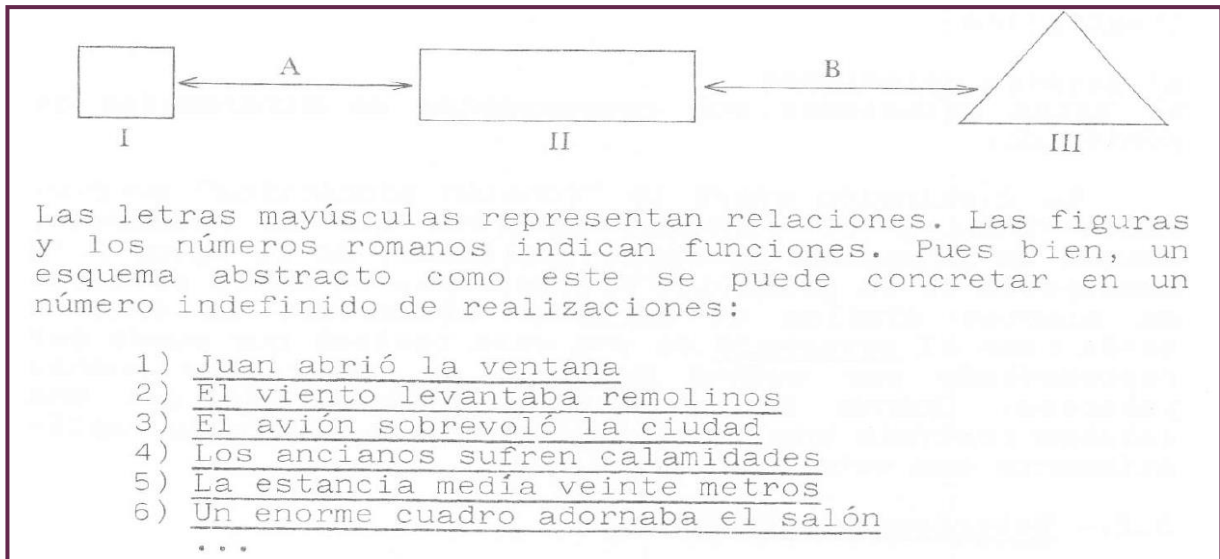
	PARADIGMÁTICA		SINTAGMÁTICA	
E	<i>Fonología</i>	<i>Morfo(fo) (no) logía</i>	<i>Sintagmémica</i>	<i>Sintaxis</i>
C		<i>Lexemática</i> <i>Morfemática</i>		
	2ª Art.	1ª Articulación		Sintagma

Distribución de disciplinas (p. 20)

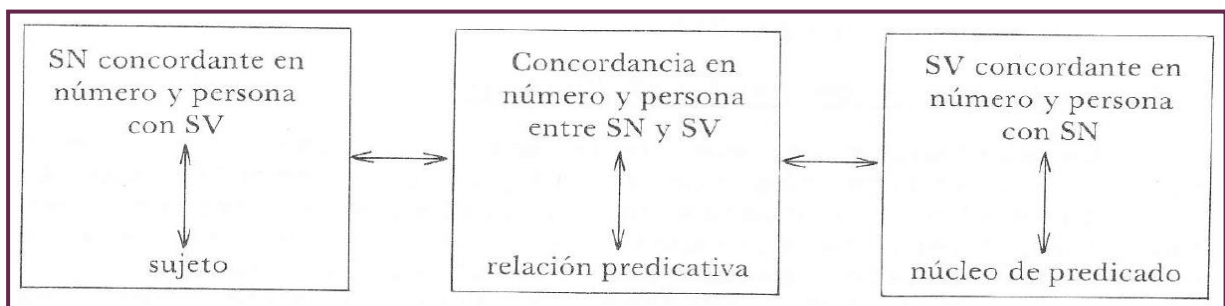
Dimensión	combinatoria (ET)	opositiva (VEL)
Relación	sintagmática	paradigmática
Disciplina	Sintagmática	Paradigmática
Totalidad	decurso	sistema-paradigma
Dimensión virtual	valencia	valor
Diferencias	contrastes	oposiciones
Situación	<i>in praesentia</i>	<i>in absentia</i>

Diferencias entre las dimensiones paradigmática y sintagmática, respectivamente (p. 23)

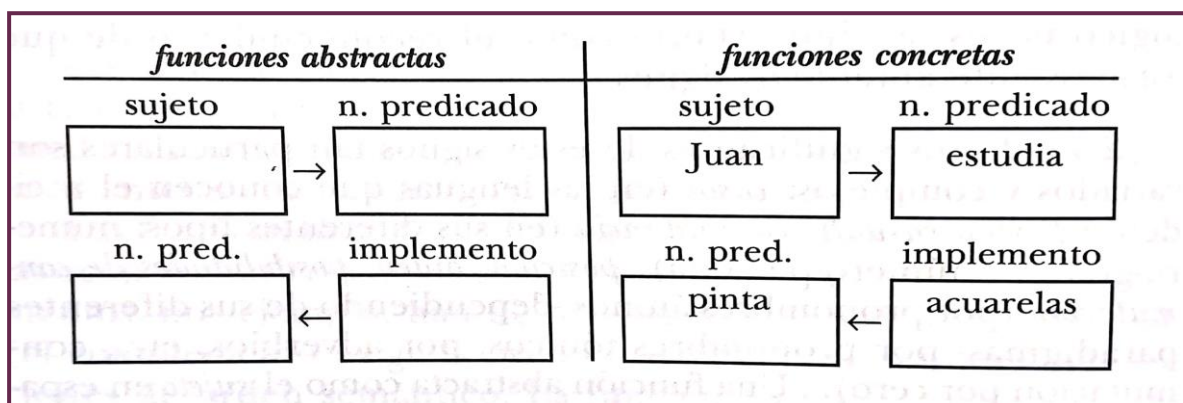
ANEXO 21. Representaciones gráficas de conceptos ligados a la sintaxis funcional (relaciones, funciones y funtivos). Tomado de Gutiérrez Ordoñez (1983).



Ejemplo de cómo diversos funtivos caben en una misma función sintáctica (p. 44)



Ejemplo de las relaciones entre las diferentes funciones abstractas en un enunciado (p. 45)



Diferencias entre las funciones abstractas y las funciones concretas (p. 98)

ANEXO 22. Tabla explicativa de los diferentes tipos de estructuras presentes en el aprendizaje cooperativo en relación con la estructura de aprendizaje en el aula. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, p. 47).

<p>ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD</p> <p>(«individualidad», «competitividad» y «cooperatividad» pueden estar presentes en la misma estructura de actividad)</p>	<p>Conjunto de elementos y de operaciones que actúan como «fuerzas» que provocan un determinado efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase: qué hacen y cómo lo hacen los alumnos. Determina la relación entre: a) enseñanza, b) alumnos, c) alumno(s)-profesor.</p>		
	<p>A) INDIVIDUALISTA «individualidad» Trabajo individual, en solitario. No les importa lo que hacen sus compañeros.</p>	<p>B) COMPETITIVA «competitividad» Trabajo en silencio, en solitario. Les importa lo que hacen sus compañeros porque deben ser «los primeros». Bonificaciones. Rivalidad.</p>	<p>C) COOPERATIVA = «cooperatividad» Equipos de trabajo. Se ayudan entre sí, según las posibilidades de cada uno. Deben hacer entre todos los ejercicios, resolver dudas y, si hace falta, preguntar al profesor.</p>
<p>ESTRUCTURA DE FINALIDADES</p>	<p>SIN INTERDEPENDENCIA DE FINALIDADES</p> <p>Conseguir su objetivo independientemente de que lo consigan los demás</p>	<p>INTERDEPENDENCIA NEGATIVA DE FINALIDADES</p> <p>Consiguen la finalidad si y solo si los demás no la consiguen</p>	<p>INTERDEPENDENCIA POSITIVA DE FINALIDADES</p> <p>Se consiguen si y solo si los demás también las alcanzan (necesidad de los demás).</p>
<p>ESTRUCTURA DE LA AUTORIDAD</p>	<p>Primacía de:</p> <p>a) trabajo individual b) interacción profesor-alumno</p> <p>PROFESOR = agente educativo primordial, gestión de (currículo, metodología, evaluación...).</p> <p>ALUMNO = receptos más o menos activo (más pasivo). En la competitiva, con rivalidad.</p> <p>Las relaciones entre los alumnos son secundarias, indeseables e, incluso, molestas sobre el rendimiento escolar.</p>		<p>Interactúan enseñándose = igual responsabilidad</p> <p>Cooperación entre iguales (simétrica)</p> <p>Favorece: a) intercambio de ideas, b) discusión, c) mente crítica, d) objetividad, e) reflexión discursiva, f) autonomía del aprendizaje, g) participación activa, h) gestión del currículo y i) gestión del aula.</p>

ANEXO 23. Breve esquema sobre algunas técnicas cooperativas. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, pp. 12-27).

A PARA LA COHESIÓN DE GRUPO	
Fomento del debate y del consenso en la toma de decisiones	<p>EL GRUPO NOMINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sirve para obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos de forma estructurada. -Facilita la intervención de todos en ciertos temas o problemas. -Se usa para: <ul style="list-style-type: none"> a) tomar decisiones consensuadas, b) saber cuáles son los conocimientos adquiridos. <p>SECUENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El profesor explica el objetivo de la técnica y el problema. 2.-Los alumnos escriben durante 5 min. sobre ello. 3.-Uno por uno expresan una idea por ronda y se anotan en la pizarra (= lo importante son las ideas, no quien las aporta). 4.-Se hacen aclaraciones, objeciones o críticas. 5.-Se asigna una letra del alfabeto a cada idea. 6.-Se les asigna una nota (1 = la más importante). 7.-Se suman y las ideas más importantes tienen menos puntos. 8.-Se comentan, discuten o resumen los resultados. <p>→ Si la clase es numerosa, puede hacerse por grupos.</p>
Favorecimiento de la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo	<p>LA PELOTA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para aprender el nombre de los compañeros. -Se controla el tiempo, se repite y cada vez tardan menos. <p>SECUENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Un estudiante se coloca dentro de un gran círculo con una pelota y el resto, alrededor. 2.-Dice su nombre. 3.-Dice o trata de adivinar el nombre de un compañero. 4.-Cuando lo adivina, se sienta. 5.-Se repite hasta que todos estén en el círculo.
	<p>LA ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> -La clase se reparte por parejas al azar (→ números en bolsa). <p>SECUENCIA (= fases)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Se entrevistan mutuamente y anotan sus habilidades, aptitudes, defectos, etc., decididos de antemano entre todos. 2.-Resumen las características básicas del otro y se corrigen. 3.-Se presenta al resto la frase-resumen del otro.
	<p>LA MALETA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El profesor lleva una caja en forma de maleta con objetos. 2.-Se los enseña y explica en relación con ella misma. 3.-Los alumnos deben llevarla otro día y hacer lo mismo.

A PARA LA COHESIÓN DE GRUPO	
Favorecimiento de la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo	<p>EL BLANCO Y LA DIANA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-En una cartulina grande se dibujan círculos concéntricos. 2.-Se divide en tantas partes como alumnos tenga el grupo (4 o 5 máximo). 3.-Recogen en cada círculo aspectos de su vida personal o de su personalidad. En el central, se escriben los nombres. 4.-A partir de lo común, buscan un nombre de grupo.
Participación de los alumnos corrientes en la inclusión de compañeros con discapacidad y fomento del conocimiento mutuo	<p>COMISIÓN DE APOYOS</p> <p>-Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, con discapacidad o sin ella.</p> <p>-OBJETIVO = reunirse periódicamente para ver de qué manera pueden darse apoyo mutuo.</p> <p>> «pequeña comunidad de aprendizaje»</p>
Demostración de la importancia del trabajo en equipo	<p>MIS PROFESIONES PREFERIDAS</p> <p>-Pretende constatar la importancia en (casi) todas las profesiones de trabajar en equipo.</p> <p>SECUENCIA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Cada alumno piensa en tres profesiones. 2.-Las ponen en común, diciendo cada uno una. No se pueden repetir. 3.-En equipos (4-5) analizan las profesiones.
Preparación y sensibilización del alumnado para trabajar de forma cooperativa	<p>EL EQUIPO DE MANUEL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Se cuenta la historia de Manuel, a quien no le gusta trabajar en grupo. 2.-Los alumnos piensan en las ventajas de trabajar en equipo. 3.-En grupos (4-5) ponen en común las ventajas. 4.-Se ponen todas las ideas en común. Así, se dan cuenta de que han encontrado más ventajas que si lo hacen solos.
Preparación y sensibilización del alumnado para trabajar de forma cooperativa	<p>MUNDO DE COLORES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Cada participante se pone de espaldas a la pared, cierra los ojos y se queda en silencio. 2.-Se les ponen pegatinas en la frente; solo a uno una distinta. 3.-Abren los ojos y se agrupan sin decir nada. 4.-Observan y reflexionan sobre lo sucedido.
B TRABAJO EN EQUIPO como recurso para enseñar / aprender	
Algunas estructuras cooperativas simples	<p>LECTURA COMPARTIDA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Un miembro lee el primer párrafo. 2.-Otro hace un resumen. 3.-Los otros dos dicen si es correcto o no. 4.- Se repite hasta el final

B PARA LA COHESIÓN DE GRUPO

Algunas estructuras cooperativas simples

LECTURA COMPARTIDA

→ Si nadie del equipo conoce una palabra:

- a) diccionario,
- b) profesor → el resto de grupos = explicación (cómo lo saben)

1-2-4

- 1.-El profesor lanza una pregunta general sobre los contenidos para comprobar que se han entendido.
- 2.-Cada alumno por separado piensa la respuesta.
- 3.-Se ponen en parejas, comentan las respuestas y hacen una.
- 4.-Se juntan con los otros miembros del equipo y componen entre todos la respuesta más acertada.

PARADA DE TRES MINUTOS

- 1.-Se da una pausa de tres minutos para que cada equipo reflexione sobre lo que se les ha explicado y hagan 3 preguntas sobre el tema.
- 2.-Se comparte en voz alta (una por ronda).
- 3.-El profesor continúa hasta la siguiente pausa de 3 minutos.

LÁPICES AL CENTRO

- 1.-El profesor hace tantas preguntas / ejercicios como miembros haya en el equipo y se asigna a cada uno.
- 2.-Cada alumno se responsabiliza de su pregunta: la lee en voz alto, se encarga de que todos participen, pregunta si se entiende la respuesta consensuada (la aclaran), etc.
- 3.-Se determina el orden de los ejercicios.
- 4.-Mientras uno habla, los lápices en el centro y no se escribe.
- 5.-Cuando se escribe, no se habla.
- 6.-Se repite con todos los alumnos.
- 7.-Puede combinarse con *número* o *números iguales juntos*.

EL NÚMERO

- 1.-El profesor propone una tarea a toda la clase.
- 2.-Todos la hacen y se encargan que los del equipo también.
- 3.-El profesor saca un número y el alumno con ese número debe explicarla al resto.
- 4.-Se le puede dar una recompensa / premio por su esfuerzo.

NÚMERO IGUALES JUNTOS

- 1.- Se asigna una tarea a cada equipo y los miembros deciden cómo hacerla, la hacen y se aseguran de que todos saben.
- 2.- Se escoge un número (1-4) y los que lo tienen dentro del equipo salen a corregir.
- 3.- Se les puede recompensar por el esfuerzo.

B PARA LA COHESIÓN DE GRUPO

Algunas estructuras cooperativas simples

UNO POR TODOS

- 1.-El profesor coge al azar una libreta de uno del grupo.
- 2.-Evalúa al grupo en función de esa libreta por el contenido.

EL FOLIO GIRATORIO

- 1.-Un compañero escribe su aportación en un folio y se lo pasa al siguiente para que haga lo mismo hasta que estén todos.
- 2.-Deben controlar lo que se escribe y corregir.
- 3.-Todo el equipo es responsable de lo que pone en el folio.
→ Sería bueno que cada uno escribiera de un color distinto para ver qué ha aportado cada uno claramente.

EL FOLIO GIRATORIO POR PAREJAS

- 1.-Hacen lo mismo que en el caso anterior pero por parejas.
- 2.-Se lo intercambian entre las parejas para:
 - a) continuar la actividad,
 - b) responder a preguntas,
 - c) corregir formalmente...

LA SUSTANCIA

- 1.-Cada estudiante escribe una idea principal sobre el texto o idea trabajado en clase.
- 2.-Se enseña al grupo y se discute.
- 3.-Entre todos, las ordenan de forma lógica y las copian en su cuaderno a modo de resumen.

EL JUEGO DE LAS PALABRAS

- 1.-Se escriben unas cuantas palabras-clave en la pizarra.
- 2.-Cada alumno escribe una frase o expresa una idea con ellas.
- 3.-Se enseña al equipo y se ordenan lógicamente.
- 4.-Se ponen en común como síntesis del tema trabajado.

MAPA CONCEPTUAL A CUATRO BANDAS

- 1.-Cada parte se reparte entre el equipo.
- 2.-Lo hacen en casa y lo ponen en común en clase.
- 3.-Lo retocarán hasta darlo por bueno.
- 4.-Se hace una copia para cada uno como material de estudio.
→ Si el tema lo permite, puede hacerse un tema más grande por equipos como síntesis final (una parte por equipo).

EL SACO DE LAS DUDAS

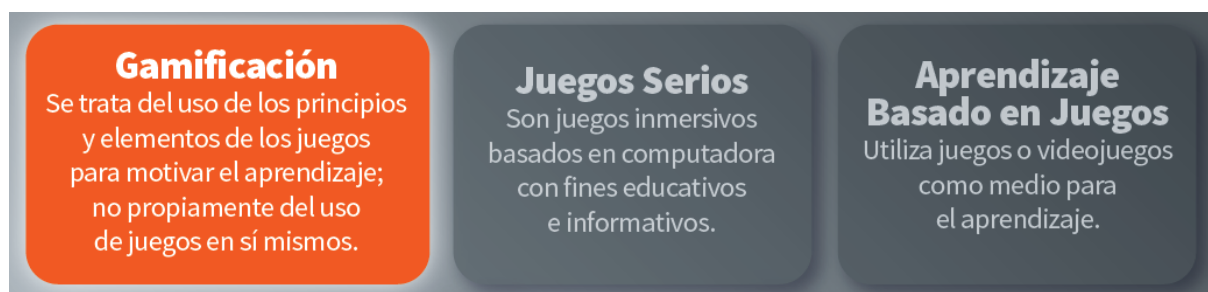
- 1.-Cada uno escribe en un tercio de folio (con su nombre y el del equipo) una duda.
- 2.-Se expone al grupo.
- 3.-Si nadie la sabe, el profesor la incluyen en el saco de dudas.
- 4.-Se plantea en la clase general.
- 5.-Si nadie la sabe, la responde el profesor.

B PARA LA COHESIÓN DE GRUPO	
Algunas estructuras cooperativas simples	<p>CADENA DE PREGUNTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apta para repasar tema(s) antes del examen. -Cada equipo tiene dos portavoces: 1) pregunta y 2) respuesta. -Si se repite una pregunta, se salta al equipo. <p>SECUENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-En 3 minutos, un equipo piensa una pregunta para un grupo (a la derecha) sobre cuestiones fundamentales. 2.-Se responde, y así sucesivamente. 3.-En una segunda ronda, se cambia de dirección.
Algunas técnicas cooperativas complejas o técnicas	<p>ROMPECABEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para contenidos susceptibles de ser fragmentados en partes. -Todos se ven obligados a cooperar. <p>SECUENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-En grupos heterogéneos (4-5) el material se divide según el número de alumnos y cada uno prepara su «subtema». 2.-Los alumnos con el mismo subtema crean un «grupo de expertos». 3.-Retornan al grupo de origen y explican su parte al resto. <p>GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (GI) o método de proyectos o trabajo por proyectos (= 3 fases)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN. <ul style="list-style-type: none"> -Elección y distribución de subtemas. -Constitución de los equipos. -Planificación del estudio (= objetivos). -Desarrollo (con ayuda del profesor). 2.-ANÁLISIS y SÍNTESIS. 3.-PRESENTACIÓN. <ul style="list-style-type: none"> -Posibles preguntas. -Evaluación del profesor y los alumnos, que puede completarse con una evaluación individual. <p>LA TÉCNICA TGT (<i>Team-Games-Tournaments</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Formación de equipos base heterogéneos según el rendimiento, en los que el objetivo es que todos aprendan el material asignado. 2.-Estudian juntos. 3.-Comienza el torneo (con reglas claras).

ANEXO 24. Transformación de una clase tradicional en una clase cooperativa. Adaptado de Pujolàs Maset (2009, pp. 29-31).

	Individualista	Cooperativa
Conocimiento de ideas previas	Preguntas abiertas individual (oral o escrito)	Folio Giratorio
Act. introductoria	Leer por turnos	Lectura compartida
Explic. del prof.	IGUAL EN AMBOS = PASIVA	
Comprobación de la comprensión	Preguntas abiertas	Parada de 3 minutos 1-2-4
Ejercitación	DIVERSA	
Corrección	Con el profesor	Lápices al centro El número Números iguales juntos Uno por todos
Elaboración de síntesis final	individualmente	La sustancia El juego de las palabras Mapa conceptual a 4 bandas
Evaluación	Al ser individual, debería ser igual...	Saco de dudas TGT Cadena de preguntas

ANEXO 25. Representación gráfica de las diferencias entre gamificación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos. Tomado de Observatorio de Innovación Educativa (2016, p. 7) y Torres-Toukoumidis, Ramírez-Montoya y Romero-Rodríguez (2018, p. 111), respectivamente.



Observatorio de Innovación Educativa (2016, p. 7)

Atributos	Gamificación	Serious Games	Games-Based Learning
Plataforma	No se usan plataformas lúdicas por su naturaleza	Utilizan plataformas lúdicas, fundamentalmente digitales	Adaptan contenidos de juegos (con o sin plataformas)
Contenido instruccional	La gamificación se fundamenta en la aplicación del contenido instruccional	El contenido instruccional está inmerso en el diseño del juego	El contenido instruccional es externo al diseño del juego
Inmersión e intermedicación	No necesariamente es inmersivo	Es totalmente inmersivo para el jugador	El juego es intermediario del contenido de aprendizaje
Ámbito de aplicación	Múltiple (marketing, educación, salud, etc.)	Diseño instruccional	Educación
Recursos motivacionales	Insignias, trofeos, puntos de experiencia, niveles, etc.	Gráficos, sonidos, y animaciones	Desarrollar objetivos de aprendizaje, interactividad, ambiente, recompensas inmediatas, competencia y colaboración
Elementos de juego	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)	Dinámicas, mecánicas y estéticas	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)
Finalidad	Múltiple	Entrenamiento	Aprendizaje

Torres-Toukoumidis, Ramírez-Montoya y Romero-Rodríguez (2018, p. 111)

ANEXO 26. Breves conclusiones sobre los diez recursos en línea analizados en torno a la (morfo)sintaxis.

<p>Sintaxis <i>Apuntes de Lengua. Lengua, literatura y TIC</i> [http://www.apuntesdelengua.com/blog/cursos/2%c2%ba-eso/sintaxis/]</p>	<p>En esta página web encontramos información sobre diversos temas gramaticales, principalmente teóricos, con o sin mapas conceptuales que sintetizan diversa información (oración y enunciado, sintagma nominal, sujeto, oraciones impersonales, complemento directo e indirecto, complementos circunstanciales, usos y valores de SE, etc.).</p> <p>No obstante, en alguno de estos puntos encontramos enlaces a páginas externas (algunas de ellas analizadas a continuación, como <i>materialesdelengua.org</i>) y a otras plataformas, como <i>YouTube</i>.</p> <p>Además, contienen un apartado, <i>Práctica y practica</i>, en el que se proporcionan fichas de repaso y enlaces externos.</p>
<p>Sintaxis <i>Delenguayliteratura.com</i> [http://delenguayliteratura.com/SINTAXIS.html]</p>	<p>Esta página es muy completa. No solo recoge teoría, sino también ejemplos resueltos, vídeos explicativos y ejercicios para practicar (algunos de ellos, también externos hacia otras webs, por ejemplo, <i>Lengua y literatura fácil</i>). Dentro de estos últimos, encontramos tanto ejercicios de análisis donde la solución se nos proporciona a través de un enlace y el alumno puede corregir su actuación por sí mismo, como actividades interactivas, en la que el estudiante escribe sus respuestas en pantalla y obtiene retroalimentación inmediata a través de la propia web.</p>
<p>Lengua Castellana <i>Materialesdelengua.org</i> [http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/index_lengua.htm]</p>	<p>En esta página se tratan diversos temas gramaticales, no solo sintaxis. No obstante, nosotros nos centramos en esta última.</p> <p>Para ella se ofrecen diversos enlaces externos a temas relacionados con la materia. La mayoría de ellos son teóricos a modo de presentaciones del tipo PPT o con archivos descargables en el ordenador personal. También contienen actividades para que el alumno compare sus respuestas con las soluciones ofrecidas a modo tradicional, igual que encontraremos en otras de las páginas analizadas.</p>

<p>Sintaxis <i>Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. JGenover</i> [http://www.xtec.cat/~jgenover/sinta.htm]</p>	<p>En contraposición a las anteriores, en esta web encontramos solo ejercicios prácticos, no teóricos, y que, además, no remiten a fuentes externas.</p> <p>Estas actividades se basan en ofrecer retroalimentación inmediata a la respuesta del estudiante, quien debe rellenar huecos en blanco (tanto de palabras como de enunciados completos, proporcionados de antemano o no) u ordenar palabras para formar oraciones, entre otros (es decir, ejercicios de corte tradicional).</p>
<p>Lengua <i>Aula de letras</i> [http://www.auladeletras.net/Aula_de_Letras/Lengua.html]</p>	<p>En esta página se tratan diversos aspectos relacionados con la lengua, no solo sintácticos, sino también léxicos, semánticos, textuales y de variedades de lengua, desde un punto de vista teóricos.</p> <p>En relación con la sintaxis, solo encontramos mapas conceptuales que pretenden mejorar la comprensión teórica del alumnado sobre la materia, pero no actividades prácticas (igual que para el resto de los ámbitos anteriormente citados).</p>
<p>Sintaxis <i>LenguayLiteratura.org</i> [http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/interactivos/sintaxis/]</p>	<p>Esta página contiene varios apartados como ortografía, sintaxis, morfología, léxico, texto, literatura, ELE y selectividad.</p> <p>En la parte correspondiente a la sintaxis, encontramos tanto exámenes autoevaluables de manera automática de tipo respuesta múltiple, cuestionarios con la misma forma, ejemplos resueltos y sus comentarios, etc.</p>
<p>Sintaxis <i>Lengua y literatura fácil</i> [https://lenguayliteraturafacil.com/sintaxis-analisis-sintactico-de-oraciones-simples-y-compuestas/ /]</p>	<p>Los ámbitos que se pueden trabajar en esta web son, por ejemplo, los tipos de sintagmas, varios tipos de complementos, oraciones y frases, sujeto, los adjetivos, la coordinación, la oración compuesta y los tipos de subordinadas y sustantivas.</p> <p>Los ejercicios prácticos que se proponen son de rellenar huecos, rehacer frases, seleccionar elementos de los enunciados según función, escribir la opción correcta de entre una selección dada, entre otros.</p> <p>Al contrario que en la mayoría de las anteriores, no hay teoría.</p>

<p>Sintaxis. Ejercicios, prácticas y exámenes.</p> <p><i>Análisis Sintáctico</i></p> <p>[http://www.analissintactico.com/blog/sintaxis-ejercicios-practicas-y-examenes/]</p>	<p>Esta página también está bastante completa. En ella, podemos hallar ejercicios resueltos de oraciones simples, compuestas y complejas, relativas a la vida cotidiana (por ejemplo, en varias se reconocen los guiones de la serie televisiva de <i>Los Simpson</i>). También encontramos numerosos ejercicios para practicar varios tipos de enunciados con las soluciones correspondientes, de modo que el alumno puede comparar su propia actuación con la respuesta propuesta.</p> <p>Además, hay exámenes de comprobación interactivos, en los que contamos con preguntas de elección múltiple, así como práctica resuelta (por lo que no los consideramos muy útiles).</p>
<p>Sintaxis y morfología</p> <p><i>Saca la lengua</i></p> <p>[http://sacalalengua.blogspot.com/p/sintaxis.htm]</p>	<p>Como ya en otros casos analizados como <i>Apuntes de lengua</i>, entre otros, en esta página solo encontramos una breve explicación teórica por medio de esquemas, junto con enlaces externos para realizar ejercicios con análisis sintácticos resueltos (por lo tanto, no interactivos y, algunos de los enlaces se encuentran rotos).</p>
<p>Analizador sintáctico de oraciones</p> <p><i>Sintaxis.org</i></p> <p>[https://sintaxis.org/analizador/]</p>	<p>Finalmente, hemos querido incluir una referencia a este analizador sintáctico en línea como recurso didáctico, cuya mecánica es muy sencilla: se introduce un enunciado cualquiera en el buscador y el analizador realiza el análisis sintáctico de oraciones simples (ya que no funciona con oraciones compuestas o complejas, tampoco si esta contiene más de dos verbos, aunque uno de ellos esté en infinitivo), pero constituye un paso más hacia el análisis automático de oraciones (teniendo en cuenta que el significado de los enunciados puede variar según el contexto y, por lo tanto, a veces esto afecta a su estructura gramatical).</p> <div data-bbox="600 1733 1426 1980" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La sintaxis constituye un paso más hacia la construcción de textos .</p> <p>Det N Det N N Enl Det N SN - Térm</p> <p>NP SN - CD SAdv - CCCantidad SPrep - CCLugar</p> <p>SN - Sujeto SV - Predicado verbal</p> <p>O. Simple, predicativa, activa, transitiva, enunciativa, afirmativa</p> </div>

ANEXO 27. Breves conclusiones sobre los seis recursos en línea analizados en torno a la pragmática.

<p>Pragmática. <i>Aula Abierta</i> [https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-pragmatica/]</p>	<p>En esta web, encontramos veinte propuestas de actividades relacionadas con el uso del lenguaje, de tono bastante cotidiano y banal, sin entrar en conceptos pragmáticos en sí. Estas están compuestas por fichas de colores con dibujos de aspecto bastante infantil. En ellas, se tienen que unir o completar informaciones muy básicas y, a veces, un tanto obvias.</p> <p>Están pensadas para varios niveles: Educación Infantil, Educación Especial, Educación Primaria, ESO, Adultos, TVA (Transición Vida Adulta) y Centros Ocupacionales.</p> <p>No obstante, todas van dirigidas a un tipo de alumnado, como son personas con TGD, con discapacidad intelectual, con deficiencia auditiva y/o en la producción de habla, Acnees e inmigrantes; o sea, no se dirigen al público general.</p>
<p>Ejercicios de pragmática. <i>Lengua, grupo FDR</i> [https://lengua53.wordpress.com/2013/05/06/ejercicios-pragmatica/]</p>	<p>En esta página sí que encontramos quince ejercicios en los que se trabaja con conceptos pragmáticos que, aunque no se especifica, bien podrían emplearse a partir de cursos avanzados de la ESO, en bachiller y, sobre todo, con universitarios.</p> <p>También podríamos incluir la educación para adultos.</p> <p>Las actividades parten de textos y de situaciones, en principio, reales, para que los alumnos las analicen a través de diferentes conceptos pragmáticos, como serían aporte y soporte (lo que aquí hemos llamado tema y rema), la topicalización (o foco), la adecuación o no de enunciados en un contexto determinado, las implicaturas y las presuposiciones (y sus tipos), las máximas de Grice, así como los actos directos e indirectos, entre otros.</p> <p>No obstante, estas tareas contienen un formato muy simple, que bien podríamos encontrar en cualquier libro sobre el tema. Se basan en exponer un enunciado y las soluciones directas, sin necesidad de que el alumno tenga la necesidad de pensar la respuesta. Por esto, pensamos que tal vez podría tratarse de un recurso también para profesores.</p>

<p>Trabajamos la pragmática del lenguaje con problemas de la vida cotidiana.</p> <p><i>Aulapt.org</i></p> <p>[https://www.aulapt.org/2016/03/06/resolviendo-problemas-la-vida-diaria-pragmatica-del-lenguaje/]</p>	<p>Presenta doce tareas para trabajar la pragmática y la expresión oral a través de problemas de la vida cotidiana por medio de tarjetas que actúan como cartas o como «minicuaderno».</p> <p>Las fichas se reducen a plantear preguntas basadas en la cotidianidad, como «Has olvidado la agenda en clase y no saber qué deberes tienes que hacer», a la que los estudiantes tienen que responder «¿Cómo solucionas este problema?», lo que consideramos un tanto infantil y, además, no pensamos que esto pueda considerarse <i>trabajar con pragmática</i> al nivel que buscamos, ya que se dirigen a cursos de primaria, especialmente, a alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
<p>Ejercicios de pragmática.</p> <p><i>LenguayLiteratura.org</i></p> <p>[http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/ejercicios-de-pragmatica/]</p>	<p>Esta página sigue el esquema de la propuesta de <i>Lengua, grupo FDR</i> porque se basa en ejercicios de contenido pragmático en sí (aunque no se indica, válido desde la ESO hasta la universidad o educación para adultos) que se trabaja a partir de oraciones y su contexto de pertinencia, diálogos de películas, las máximas de Grice, los efectos pragmáticos de determinados enunciados, los chistes, los principios comunicativos, etc.</p>
<p>Ejercicios máximas de Grice.</p> <p><i>Scribd</i></p> <p>[https://es.scribd.com/document/414362310/EJERCICIOS-MAXIMAS-DE-GRICE-pdf]</p>	<p>Se trata de un recurso PDF alojado en la red, siguiendo el modelo de <i>LenguayLiteratura.org</i> y de <i>Lengua, grupo FDR</i>, pero -en este caso- sin soluciones. Por lo tanto, se dirigiría más bien a profesores, aunque el nivel (que parece avanzado) y los destinatarios no se reflejan. A diferencia de los demás, trabaja también con un cómic de Mafalda -igual que encontraremos en el apartado siguiente- y con carteles de la vida cotidiana.</p>
<p>Ejercicios de pragmática.</p> <p><i>Facultad de Psicología – UNLP. Lingüística General</i></p> <p>[https://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/ejercicios_presentaci%C3%B3n_en_clase..pdf]</p>	<p>En este PDF colgado en la red, podemos observar ejercicios semejantes a los que aparecen en <i>LenguayLiteratura.org</i>, de <i>Lengua, grupo FDR</i> y en el artículo sacado de <i>Scribd</i>. Por lo tanto, también se tratan de tareas que implican un nivel y una profundidad mayores en el terreno de la pragmática, tratando cuestiones como las máximas de Grice, los principios comunicativos, el humor, los actos indirectos, etc.</p>

ANEXO 28. Escuelas Europeas por países, año de creación y aparición del Bachillerato Internacional (*Baccalaureate*). Tomado de *Background, Schola Europaea (s.f., s. p.)*.

School	Member State	Creation	First Baccalaureate
Luxembourg I	Luxembourg	1953	1959
Brussels I	Belgium	1958	1964
Mol/Geel	Belgium	1960	1966
Varese	Italy	1960	1965
Karlsruhe	Germany	1962	1968
Bergen	The Netherlands	1963	1971
Brussels II	Belgium	1974	1982
Munich	Germany	1977	1984
Culham	United Kingdom	1978 closed Aug 2017	1982
Brussels III	Belgium	1999	2001
Alicante	Spain	2002	2006
Frankfurt	Germany	2002	2006
Luxembourg II	Luxembourg	2004	2013
Brussels IV	Belgium	2007	2017

ANEXO 29. Niveles de maestría en cada una de las lenguas extranjeras a elegir en las Escuelas Europeas al finalizar S7 (2.º de Bachillerato). Tomado de *Organisation of studies, Schola Europaea (s.f., s.p.)*.

Basic proficiency level in the different cycles

	Early education	Primary	Secondary Year 3	Secondary Year 5	Secondary Year 7
L2	0	A2	B1	B2	C1
L3	0	0	A1+	A2+	B1+
L4 advanced 4h	0	0	0	A1	A2+
L4 basic 2h	0	0	0	A1	A2
ONL (Other National Language)	A1.1 oral	A1.2	A2	B1	B2

ANEXO 30. Breve presentación de las competencias desarrolladas en nuestra propuesta de innovación. Tomado de Orden ECD/65/2015 (de 21 de enero, pp. 6991-6999).

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (pp. 6991-6993)	COMPETENCIA DIGITAL (pp. 6995-6996)
<p>Resulta «de la acción comunicativa dentro de unas prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes» de manera activa. De hecho, «supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera)».</p> <p>Esta competencia se divide en cinco componentes: lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico y personal.</p> <p>De acuerdo con la adquisición del «conocimiento del componente lingüístico», este «se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas», de manera que se acciona al mismo tiempo el «componente pragmático-discursivo y [el] socio-cultural».</p>	<p>«Implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad».</p> <p>«Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales».</p> <p>Además, implica el desarrollo de una «actitud activa, crítica y realista», junto con «la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías».</p>
APRENDER A APRENDER (p. 6997)	COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS (pp. 6998-6999)
<p>Consiste en la «habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender». En segundo lugar, persigue la producción de una «percepción de auto-eficacia» y «un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo (...) tanto a nivel individual como en grupo».</p> <p>Del mismo modo, destacamos que «la planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces», tres fases que necesitaremos aplicar en nuestro proceso de construcción textual.</p>	<p>En primer lugar, «la competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo» e «incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad».</p> <p>En segundo lugar, «la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles». Esto se relaciona con la «habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia».</p>

ANEXO 31. Contenidos correspondientes al primer ciclo de Secundaria (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 16) y de ESO (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 363).

Conocimiento y uso de la lengua (Ref.: 2014-06-D-31-es-5, 2014, p. 16)	Conocimiento de la lengua (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 363)
<p>1 Sílabas tónica y átona; enunciado: frase y oración; grupos de palabras (sintagmas): núcleo y complementos.</p> <p>2 Clases de palabras: sustantivos, determinantes, pronombres, adjetivos, adverbios y locuciones adverbiales, preposiciones y locuciones prepositivas.</p> <p>3 Clases de palabras: el verbo. Constituyentes o categorías verbales. La conjugación verbal: los tiempos verbales. La conjugación verbal: el modo verbal. Las formas no personales del verbo. Uso de las construcciones de participio y gerundio. Las perífrasis verbales: perífrasis aspectuales y perífrasis modales.</p> <p>4 Enunciados, oraciones y textos.</p> <p>5 La oración gramatical: sujeto y predicado.</p> <p>6 Clasificación de la oración simple según la intención del emisor (modalidad oracional: enunciativas, interrogativas, desiderativas...).</p> <p>7 Los complementos verbales (atributo, c. directo, c. indirecto, c. circunstancial, c. de régimen).</p> <p>8 La puntuación (el punto, la coma, los dos puntos, el punto y coma). Los signos de interrogación y admiración. Los puntos suspensivos. El guion, la raya.</p>	<p style="text-align: center;">Las relaciones gramaticales</p> <p>1 Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple.</p> <p>2 Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. Oraciones impersonales, activas y oraciones pasivas.</p> <p style="text-align: center;">El discurso</p> <p>1 Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> <p>2 Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.</p>

ANEXO 32. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje susceptibles de evaluación para el Primer ciclo de la ESO. Tomado de Real Decreto 1105/2014 (de 26 de diciembre, p. 363).

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	
Segundo ciclo de la ESO (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, pp. 363-364)	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>1 Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.</p> <p>7 Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales dentro del marco de la oración simple.</p> <p>8 Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.</p> <p>9 Identificar los conectores textuales presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso.</p> <p>11 Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones, gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.</p>	<p>1.1 Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos. 1.2 Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas. 1.3 Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas. 7.1 Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple. 7.2 Reconoce y explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado distinguiendo los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos. 8.1 Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor. 8.2 Transforma oraciones activas en pasivas y viceversa, explicando los diferentes papeles semánticos del sujeto: agente, paciente, causa. 8.3 Amplía oraciones en un texto usando diferentes grupos de palabras, utilizando los nexos adecuados y creando oraciones nuevas con sentido completo. 9.1 Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto. 11.1 Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos. 11.2 Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.</p>

ANEXO 33. Descriptores de logro de las Escuelas Europeas para las habilidades necesarias para la elaboración de nuestra propuesta de innovación del apartado de *Conocimiento y uso de la lengua* para el segundo ciclo de Secundaria. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, pp. 42-48).

DESCRIPTORES DE LOGRO, 2.º CICLO DE SECUNDARIA CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA
EXCELENTE, 9-10. A (p. 42)
<p>Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra una excelente capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una excelente capacidad para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.</p>
MUY BUENO, 8-8,9. B (p. 43)
<p>Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra una capacidad muy buena para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una capacidad muy buena para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.</p>
BUENO, 7-7,9. C (p. 44)
<p>Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra una buena capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una buena capacidad para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.</p>
SATISFACTORIO, 6-6,9. D (p. 45)
<p>Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra una capacidad suficiente para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una capacidad suficiente para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.</p>

DESCRIPTORES DE LOGRO, 2.º CICLO DE SECUNDARIA
CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA

SUFICIENTE, 5-5,9. E (p. 46)

Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra cierta capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.

Competencia en la materia. El alumno muestra cierta capacidad para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.

INSUFICIENTE, 3-4,9. F (p. 47)

Competencia para la reflexión formal. El alumno tiene algunas dificultades para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.

Competencia en la materia. El alumno tiene algunas dificultades para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.

DEFICIENTE, 0-2,9. FX (p. 48)

Competencia para la reflexión formal. El alumno tiene muchas dificultades para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.

Competencia en la materia. El alumno tiene muchas dificultades para describir y usar la terminología gramatical y léxica, las normas ortográficas y los conceptos literarios (temas, tópicos, rasgos de época) propios de este ciclo.

ANEXO 34. Descriptores de logro de las Escuelas Europeas para las competencias necesarias del apartado de *Conocimiento y uso de la lengua* para el primer ciclo de Secundaria. Tomado de Ref.: 2014-06-D-31-es-5 (2014, pp. 34-39).

DESCRIPTORES DE LOGRO, 1.º CICLO DE SECUNDARIA CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA
EXCELENTE, 9-10. A (p. 34)
<p>Competencia para la reflexión formal. El alumno muestra una excelente capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una excelente capacidad para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.</p>
MUY BUENO, 8-8,9. B (p. 35)
<p>Competencia para la reflexión sobre las formas. El alumno muestra una capacidad muy buena para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una capacidad muy buena para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.</p>
BUENO, 7-7,9. C (pp. 35-36)
<p>Competencia para la reflexión sobre las formas. El alumno muestra una buena capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una buena capacidad para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.</p>
SATISFACTORIO, 6-6,9. D (p. 36)
<p>Competencia para la reflexión sobre las formas. El alumno muestra una capacidad suficiente para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.</p> <p>Competencia en la materia. El alumno muestra una capacidad suficiente para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.</p>

DESCRIPTORES DE LOGRO, 2.º CICLO DE SECUNDARIA
CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA

SUFICIENTE, 5-5,9. E (p. 37)

Competencia para la reflexión sobre las formas. El alumno muestra cierta capacidad para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.

Competencia en la materia. El alumno muestra cierta capacidad para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.

INSUFICIENTE, 3-4,9. F (p. 38)

Competencia para la reflexión formal. El alumno tiene algunas dificultades para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.



Competencia en la materia. El alumno tiene algunas dificultades para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.

DEFICIENTE, 0-2,9. FX (p. 39)


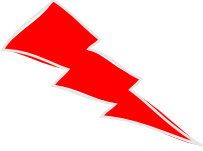





Competencia para la reflexión formal. El alumno tiene muchas dificultades para analizar y reflexionar sobre determinados aspectos formales de un texto oral o escrito adecuado a su nivel (tipos y géneros textuales, algunos recursos lingüísticos y literarios...) y para aplicar en sus producciones orales y escritas sus conocimientos sobre la lengua y sobre las normas de uso.










Competencia en la materia. El alumno tiene algunas muchas para describir y usar la terminología gramatical, los conceptos léxicos y literarios y las normas ortográficas propias de este ciclo.

ANEXO 35. Cómo ganar y perder puntos de experiencia en nuestra propuesta de innovación docente.

<p>PUNTOS DE EXPERIENCIA</p> <p>TOTAL: 1 PUNTO</p>		<p>+0,2: Trabajar correctamente en clase.</p> <p>+0,2: Cooperar con el grupo.</p> <p>+0,2: Cooperar con otros grupos.</p> <p>+ 0,1: Estar preparado para el comienzo de la clase.</p> <p>+0,1: Decir <i>por favor</i> y <i>gracias</i>.</p> <p>+0,1: Escuchar a los compañeros.</p> <p>+0,1: Conversar con el profesor de forma activa.</p>
		<p>-0,1: Negarse a aceptar las consecuencias de un comportamiento negativo.</p> <p>-0,1: Comportarse incorrectamente hacia otros compañeros u otros grupos.</p> <p>-0,2: No tolerar los comentarios constructivos de otros compañeros o grupos.</p> <p>-0,2: Hacer demasiado ruido en el trabajo en equipo.</p> <p>-0,2: Molestar a los otros grupos.</p> <p>-0,2: Mal uso de las habilidades.</p>

ANEXO 36. Insignias empleadas en nuestra propuesta de innovación docente

TIPO DE REQUISITO	INSIGNIA
+ PUNTOS DE EXPERIENCIA	
- PUNTOS DE EXPERIENCIA	
APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 0	
APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 1	
APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 2	
APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 3	
APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 4	

<p>APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 5</p>	
<p>APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 6</p>	
<p>APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 7</p>	
<p>APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 8</p>	
<p>APROBAR LA ACTIVIDAD OBLIGATORIA 9</p>	
<p>APROBAR UNA ACTIVIDAD OPCIONAL Se añade a cada insignia de actividad obligatoria</p>	
<p>HABILIDAD¹⁴⁰ 2</p>	
<p>HABILIDAD 3</p>	
<p>HABILIDAD 4</p>	

¹⁴⁰ La habilidad 1 no tiene insignia porque se consigue por defecto al comenzar la competición.

ANEXO 37. Habilidades para adquirir distribuidas por roles en nuestra propuesta de innovación docente

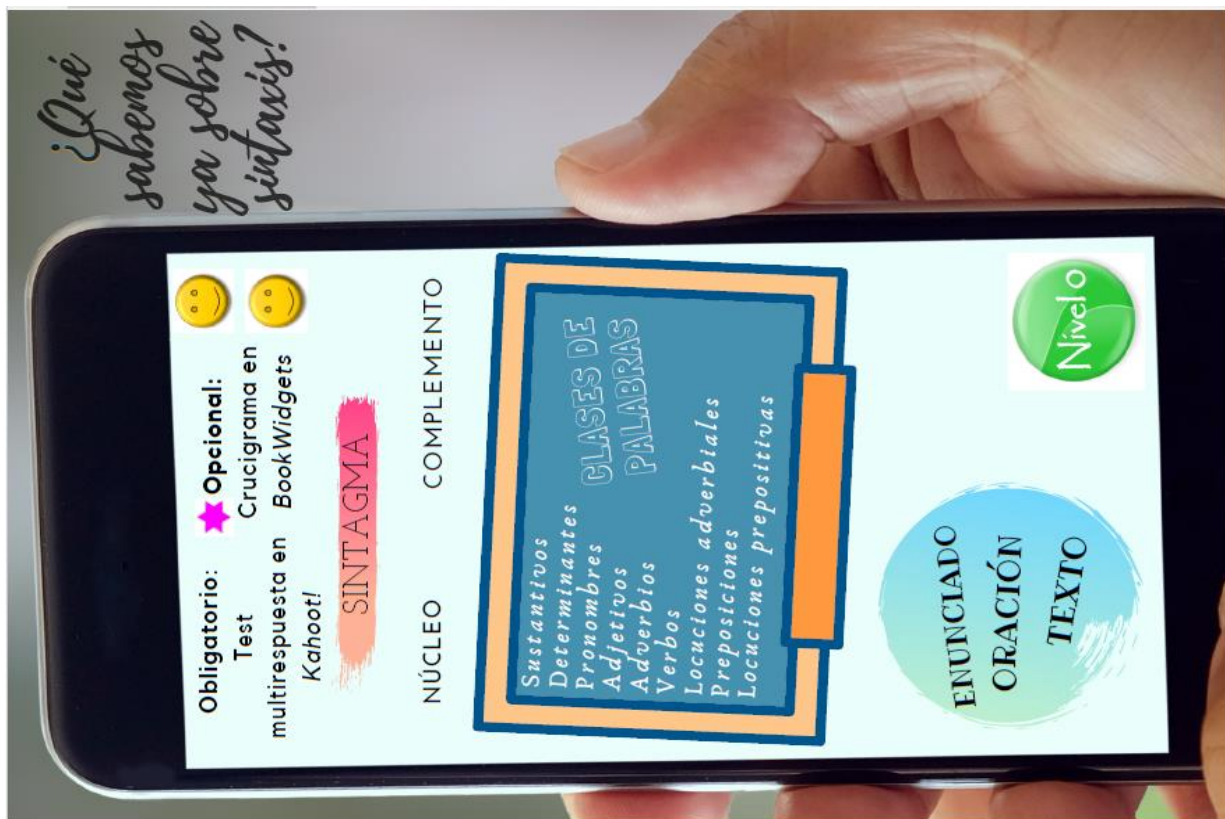
DIRECTOR	RECURSOS HUMANOS
<p>1.-Puede llegar tarde a clase (hasta cinco minutos).</p> <p>2.-Puede decidir si se ayuda o no a otro grupo sin penalización en los puntos de experiencia.</p> <p>3.-Puede reducir a la mitad las preguntas de la tarea.</p> <p>4.-Puede utilizar Internet en una actividad durante cinco minutos.</p>	<p>1.-Puede visitar otro grupo durante dos minutos mientras se realiza la tarea.</p> <p>2.-Puede realizar una tarea en otro grupo distinto.</p> <p>3.-Pueden consultar las respuestas de un ejercicio a otro equipo.</p> <p>4.-Puede pedir al profesor sus comentarios sobre una tarea antes de calificarla.</p>
REDACTOR	CORRECTOR
<p>1.-Puede descartar una pregunta.</p> <p>2.-Puede entregar una tarea un día más tarde.</p> <p>3.-Puede consultar los apuntes durante una de las tareas.</p> <p>4.-Puede utilizar un diccionario monolingüe o de sinónimos físico o en línea siempre que lo necesite.</p>	<p>1.-Puede obtener una pista sobre una pregunta.</p> <p>2.-Puede obtener los puntos de una respuesta correcta por una incorrecta.</p> <p>3.-Puede volver a enviar una tarea para una nueva calificación sin penalización.</p> <p>4.-Puede recuperar una habilidad ya utilizada por sí mismo, el grupo o alguno de sus compañeros.</p>

ANEXO 38. Visión general por niveles de las actividades de nuestra propuesta de innovación docente con su correspondiente evaluación y premios

NIVEL	ACTIVIDAD PRINCIPAL Y MEDIO Evaluación entre corchetes (total de cada una en 0,8)	ACTIVIDAD SECUNDARIA	
		ACTIVIDAD Y MEDIO (+0,1)	PREMIO
0 ¿Qué sabemos ya sobre sintaxis?	Test teórico(-práctico) [0,05 cada una + bonificación de +0,0,5 a los 3 primeros] Kahoot	Crucigrama BookWidgets	+0,2 puntos de experiencia
1 «Alguien hace algo». Sujeto y predicado	1.-Indicar el sujeto en oraciones [0,2]. 2.-Discordancias verbo-sujeto [0,2]. 3.-Diferencia entre oraciones con y sin sujeto [0,2]. 4.-Oraciones impersonales [0,2]. Kahoot	Escribir ejemplos de oraciones con sujeto cuyo esquema no se corresponda con «alguien hace algo». Google Drive	+ 0,1 puntos de experiencia
2 Los complementos del verbo. Una conjugación perfecta	1.-Relacionar oraciones con sus esquemas sintácticos correspondientes [0,1]. 2.-Verbos avalentes, monovalentes, bivalentes y trivalentes. [0,3]. 3.-Paralelismo sintáctico en poemas [0,2]. 4.-Ejercicio sobre <i>tema-remata</i> . Observación a través de preguntas guiadas y práctica [0,2]. Papel	Juego interactivo de <i>PairMatching</i> sobre los complementos verbales. BookWidget	Habilidad 2
3 Clasificando oraciones. La oración simple	1.-Clasificar oraciones y contestar a preguntas [0,3]. 2.-Responder a preguntas sobre tres oraciones distintas [0,2]. 3.-A partir de una modalidad y un esquema sintagmático escribir una oración de cada tipo propuesto [0,3]. Papel	Reconstruir el contexto de un mismo enunciado en varias modalidades diferentes. Word . Correo electrónico .	+ 0,1 puntos de experiencia
4 Los tres mosqueteros: la coordinación, la subordinación y... ¡la interdependencia!	1.-Sacar los enunciados simples de un texto complejo [0,2]. 2.-Unir enunciados distintos en uno solo [0,2]. 3.-Reconstruir los enunciados a partir de una regla y con unas palabras determinadas y unos requisitos básicos [0,2]. 4.-Reconstruir los enunciados a partir de un esquema sintáctico dado [0,2]. Papel	Aposiciones y oraciones de relativo. Comparar y explicar sus sentidos, cohesionar enunciados, encadenar relativos con antecedente. Foro de Moodle del centro	Habilidad 3

NIVEL	ACTIVIDAD PRINCIPAL Y MEDIO	ACTIVIDAD SECUNDARIA	
		ACTIVIDAD Y MEDIO (+0,1)	PREMIO
5 Pongamos punto final a la mala ortografía	1.-Puntuar oraciones [0,2]. 2.-Corrección de los textos puntuados por otros grupos y explicación de los cambios de significado en comparación con el texto propio [0,2]. Papel	Explicar los cambios de sentido por cambios de puntuación. Word Correo electrónico	+ 0,1 puntos de experiencia
6 ¿Qué dices? ¿Y qué has querido decir?	1.-Explicación de las diferencias entre enunciados: enunciado pragmático [0,4]. 2.-Comentario breve de un acto de habla directo [0,2]. 3.- Comentario breve de un acto de habla indirecto [0,2]. 4.- Comentario de una interrogación retórica [0,2]. Papel	Propuesta de oraciones con más de un significado y análisis exhaustivo de un enunciado al azar propuesto por otro compañero. Google Drive	Habilidad 4
7 Dime la verdad, ¿qué opinas sobre...?	Ordenar ejemplos de textos y analizarlos contestando a unas preguntas propuestas [0,2]. Papel	Comentar un anuncio argumentativo. Word . Correo electrónico	+ 0,1 puntos de experiencia
8 ¡Mantenme conectado!	1.-Detectar el uso erróneo de conectores en un texto dado [0,1]. 2.-Establecer relaciones lógicas entre dos frases a partir de conectores [0,1]. 3.-Percibir los cambios de sentido en conectores y explicarlos [0,1]. 4.-Enseñar dos textos: uno con mecanismos de cohesión y otros sin ellos. Pedir que los expliquen [0,1]. 5.-Pedir que inserten en un texto los mecanismos de cohesión [0,1]. 6.-Integrar una frase o más de una en un texto ya redactado [0,1]. 7.- Ejemplos de textos no cohesionados para que los corrijan [0,1]. 8.-Reforzar y corregir la cohesión [0,1]. Papel	Plantear una secuencia de enunciados que constituyen un esquema de texto breve para que añadan los elementos cohesivos necesarios, suprimir las partes redundantes y utilizar los sustitutos pertinentes y la puntuación adecuada Google Drive	+ 0,2 puntos de experiencia
9 Ha llegado el momento. Explicámelo	Redactar un texto argumentativo con el tema propuesto con la rúbrica de evaluación [0,8, véase Anexo 63] Google Drive	Corregir y calificar el texto propio y el de otro equipo. Excel	+0,2 puntos de experiencia

ANEXO 39. Presentación de las actividades por niveles en nuestra propuesta de innovación docente para los estudiantes, creados en Canva



Clasificando oraciones La oración simple

Nivel 3

¡Ordena!
¡Reescribe!

ACTIVAS

- transitivas
- intransitivas
- impersonales
- reflexivas
- recíprocas

PASIVAS

- pasivas propias
- pasivas reflejas
- + enunciativas
- + interrogativas
- + exclamativas

OBLIGATORIA

Preguntas
múltiples en papel



OPCIONAL

Word / correo



Los complementos del verbo. Una conjugación perfecta

OBLIGATORIO

Preguntas múltiples
en papel



OPCIONAL
PairMatching en
BookWiget



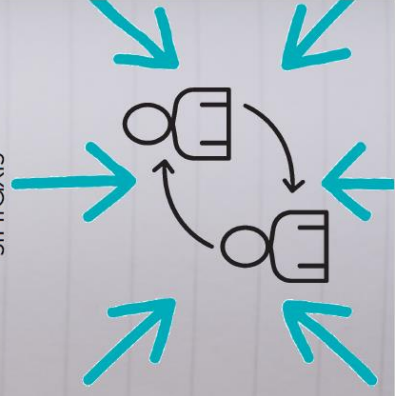
"Cada oveja con su pareja".
Enunciados <-> Análisis



¿Uno, dos, tres o ninguno? Verbos
aválentes, monovalentes, divalentes
y trivalentes.



Rimando en
sintaxis



La clave del
enunciado

Reformular la
sintaxis

Nivel 2

Nivel 5

Pongamos punto final a la mala ortografía

OBLIGATORIO
 Dos actividades en papel para corregir la ortografía

OPCIONAL
 Comentario en Word

¿? ... () , [] ; - ! !

Nivel 4

OBLIGATORIO
 Preguntas múltiples en papel

OPCIONAL
 Aposiciones y relativas en el Foro de Moodle

Los tres mosqueteros: la coordinación, la subordinación y... ¡la interdependencia!

1.- ¿Cuántos enunciados tiene el texto?

2.- Demasiada palabrería.

3.- Reformular la sintaxis.

4.- Detectives por un día. El arte de la sintaxis para encifrar textos.

↑

Nivel 7

Dime la verdad,
¿qué opinas
sobre...?

OBLIGATORIO

Argumentar sobre papel

★ **OPCIONAL**

Breve comentario de
un anuncio en Word



¿Qué dices?
¿Y qué has querido
decir?

★ **OPCIONAL**

Breve análisis de
un enunciado en
Google Drive



OBLIGATORIO

Preguntas
múltiples en papel

Enunciado pragmático
Acto de habla

Nivel 6

*Ha llegado el momento.
Explicámelo.*

OBLIGATORIO
Redacción del artículo
de opinión en Google
Drive

OPCIONAL ★
Corrección en Excel



CONECTORES
Semánticos
Gramaticales
Léxicos

OBLIGATORIO
Preguntas múltiples en papel

OPCIONAL ★
Reescribir en Google Drive



Nivel 8

Corrígeme
Conéctame
Encuéntrame
Explícame
Complétame
Insértame
Sálvame
Contamíname

¡Mantenme conectado!

ANEXO 40. Nivel 0: actividad obligatoria. Test en Kahoot!, disponible en <https://create.kahoot.it/share/d7d7a548-6876-4595-915a-127474d1bd75>

1 - Quiz

¿Qué no tienen en común?

fe de bomberos prometió beneficencia no siempre es admirable.
stros vivimos en León.
n la hace la paga.
no nos salude no me

60 sec

- Todas son enunciados. ✗
- Todas son oraciones. ✗
- Todas son textos. ✗
- Todas son frases. ✓

2 - Quiz

¿Cuál es la diferencia entre un enunciado y una oración?



60 sec

- El enunciado contiene un verbo en forma conjugada y la oración no. ✗
- La oración contiene un verbo en forma conjugada y el enunciado no. ✗
- Ninguna. ✗
- La oración es un tipo de enunciado que contiene un verbo en forma conjugada ✓

3 - True or False

Entonces, ¿se puede decir que "Ir mañana al centro con mis padres a pasar el día" es un enunciado y una oración?

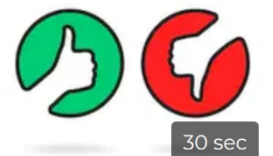


30 sec

- True ✗
- False ✓

4 - True or False

¿Y en el caso de "Iré mañana al centro con mis padres a pasar el día"? ¿Es un enunciado y una oración?



30 sec

- True ✓
- False ✗

5 - Quiz

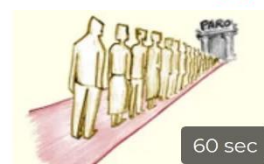
¿Qué es "el sueño europeo" en la oración "El paro y otros factores contagian el sueño europeo a los jóvenes marroquíes"?



- Sujeto ✗
- Sintagma ✓
- Perífrasis ✗
- Sustantivo ✗

6 - Quiz

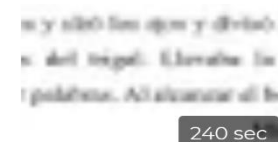
En el enunciado anterior, ¿qué tipo de sintagma es "el paro y otros factores"?



- Un sintagma nominal simple ✗
- Un sintagma adverbial compuesto ✗
- Un sintagma nominal complejo ✗
- Un sintagma nominal compuesto ✓

7 - Quiz

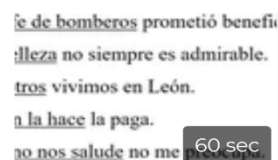
¿Cuántos complementos directos encontramos en el siguiente texto?



- 7 ✓
- 8 ✗
- 6 ✗
- 5 ✗

8 - Quiz

¿Qué tienen en común los sintagmas resaltados en la imagen?



- Todos pertenecen a la misma categoría gramatical. ✗
- Todos tienen el mismo número de vocales. ✗
- Todos pertenecen a la misma categoría léxica. ✗
- Todos cumplen la misma función sintáctica (sujeto). ✓

13 - Quiz

¿De qué partes se compone un enunciado?



- De signo enunciativo y de fonemas. ✗
- De esquema sintagmático y fonemas. ✗
- De signo enunciativo y de esquema sintagmático. ✓
- De signo enunciativo y sílabas. ✗

14 - Quiz

¿De cuántas clases distintas encontramos complementos circunstanciales en este texto?

le una torreta sencilla, sencilla,
en el momento del sol. Así se le
torres desde el lado de un lado que
lindio y al caso se estubiera, al van
ta que se hacia de noche. La vida y!

240 sec

- 6 ✗
- 5 ✓
- 4 ✗
- 3 ✗

15 - Quiz

¿Cuántas funciones sintácticas argumentales (sin tener en cuenta el núcleo oracional) hallamos en la siguiente oración?

estará c

60 sec

- 2 ✗
- 7 ✗
- 3 ✓
- 5 ✗

16 - Quiz

¿Con qué análisis sintáctico se corresponde esta oración?

res cinematográficas
acionan considerabl
la obra original

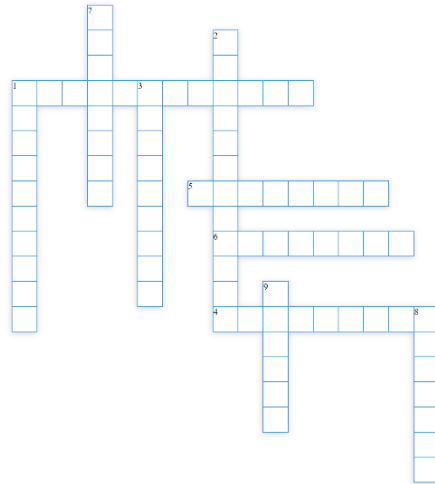
240 sec

- ✓
- ✗
- ✗
- ✗

ANEXO 41. Nivel 0: actividad opcional. Crucigrama creado en *BookWidgets*, disponible en https://www.bookwidgets.com/play/ASB4AW?teacher_id=5664978802573312

Nivel 0: actividad opcional

Across
 1. El enunciado posee una función...
 4. Se compone de signo enunciativo y de esquema sintagmático.
 5. Signo lingüístico capaz de contraer una función sintáctica.
 6. El participio adquiere funciones propias del sintagma...

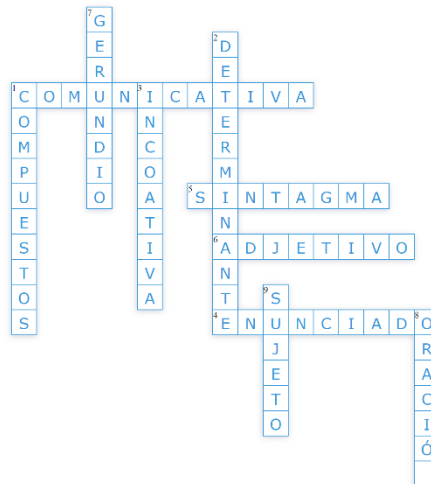


Down
 1. Los sintagmas pueden ser de tres tipos: simples, complejos y...
 2. El artículo "el" en el sintagma "el perro" actúa sintácticamente como...
 3. "Ir a" se trata de una perífrasis...
 7. Un ejemplo de perífrasis durativa sería "andar +..."
 8. Esquema sintagmático cuyo núcleo es un verbo.
 9. En el enunciado "Quien la hace la paga" el sintagma "Quien la hace" cumple la función de...

Crucigrama sin resolver

Nivel 0: actividad opcional

Across
 1. El enunciado posee una función...
 4. Se compone de signo enunciativo y de esquema sintagmático.
 5. Signo lingüístico capaz de contraer una función sintáctica.
 6. El participio adquiere funciones propias del sintagma...



Down
 1. Los sintagmas pueden ser de tres tipos: simples, complejos y...
 2. El artículo "el" en el sintagma "el perro" actúa sintácticamente como...
 3. "Ir a" se trata de una perífrasis...
 7. Un ejemplo de perífrasis durativa sería "andar +..."
 8. Esquema sintagmático cuyo núcleo es un verbo.
 9. En el enunciado "Quien la hace la paga" el sintagma "Quien la hace" cumple la función de...

Crucigrama a punto de resolverse

ANEXO 42. Nivel 1: actividad obligatoria. Test en Kahoot!, disponible en <https://create.kahoot.it/share/enter-kahoot-title/cf0ca761-4252-4924-b0bf-44ddb24199cc>

1 - Quiz
¿Qué tienen en común los siguientes segmentos subrayados?

vece tomar un café.
 las cerraduras es fundamental para una d
 hablar.
 sta ir al cine.
 iene salir al extranjero 60 sec

- Tienen la misma función sintáctica: sujeto. ✓
- No tienen nada en común. ✗
- Tienen la misma función sintáctica: complemento directo. ✗
- Tienen la misma función sintáctica: complemento indirecto. ✗

2 - Quiz
¿Cuál es el sujeto de la siguiente oración?

te ayuda 60 sec

- Que hagas deporte ✓
- te ✗
- ayudará ✗
- a sentirte mejor ✗

3 - Quiz
¿Cuántos sujetos distintos encontramos en este texto?

eres en bñito y congo, el otro es baragado y
 la gema de la malana. Enropa en rinas ara
 queñ desdichado aximo en el que el inspector C
 i mago. El gudo todavía ignora algunos por
 lo, un vendador de enciclopedia a domicilio.
 is en regla. 240 sec

- 7 ✓
- 6 ✗
- 5 ✗
- 8 ✗

4 - Quiz
¿Cuál es el sujeto de la siguiente oración?

60 sec

- se ✗
- nos ✗
- que no debemos salir solos cuando somos pequeños ✓
- siempre ✗

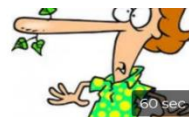
5 - True or False
El sujeto y el predicado siempre concuerdan en género y número.

60 sec

- True ✗
- False ✓

6 - Quiz

Completad el siguiente enunciado: "O ellas o vosotras..."



- mienten". ✗
- miente". ✗
- mentís". ✓
- no mienten". ✗

7 - True or False

Es correcto decir "Yo soy de los que piensan que solo hay que esperar para que la situación mejore".



- True ✓
- False ✗

8 - Quiz

¿Qué oración es incorrecta?



- Julio y yo vamos al parque. ✗
- Tú y Julio van al parque. ✓
- Tú y Julio vais al parque. ✗
- Tú y yo vamos al parque. ✗

9 - Quiz

¿Qué tienen en común los siguientes enunciados?

¡a trunca y él se marchó.
¡actividad del Azarín, porque
lo estás viendo, pero la cul
rader el portón, co

60 sec

- Los pronombres directos como marca de subjetividad, énfasis y expresividad. ✗
- Los pronombres sujeto como marca de objetividad, énfasis y expresividad. ✗
- Los pronombres sujeto como marca de subjetividad, énfasis y expresividad. ✓
- Los pronombres directos como marca de objetividad, énfasis y expresividad. ✗

10 - True or False

La presencia de los pronombres sujetos en la oración puede ser una marca de objetividad.



- True ✗
- False ✓

11 - Quiz

¿Qué enunciado es más subjetivo y coherente internamente?



- Te digo lo que hay, luego haces lo que te dé la gana ✗
- Yo te digo lo que hay, luego tú haces lo que te dé la gana. ✓
- Yo te digo lo que hay, luego haces lo que te dé la gana ✗
- Te digo lo que hay, luego tú haces lo que te dé la gana ✗

12 - Quiz

Marca la incorrecta: "La aparición del sujeto no solo es marca de subjetividad, sino que también se puede usar..."



60 sec

- ... para marcar la oposición entre varias personas del discurso. ✗
- ...cuando el hablante quiera, sin un motivo específico. ✓
- ... cuando se quiere enfatizar la acción del verbo. ✗
- ... cuando hay duda sobre la identidad del sujeto. ✗

13 - Quiz

Generalmente, los enunciados impersonales presentan el verbo en...



60 sec

- tercera persona del plural. ✗
- en infinitivo. ✗
- tercera persona del singular. ✓
- en la forma invariable del verbo. ✗

14 - Quiz

¿Qué oración de las siguientes no es impersonal?



60 sec

- Hay mucha gente en la calle esta tarde. ✗
- No conviene hacerte muchos enemigos el primer día de trabajo. ✓
- Es tarde como para quedarnos más tiempo. ✗
- No se debe comer durante la clase. ✗

15 - Quiz

¿En las pasivas reflejas hay sujeto?



60 sec

- Sí, pero es paciente. ✓
- No, no hay. Es una oración impersonal. ✗
- Sí, y se corresponde con el "se". ✗
- Solo cuando a este no le precede una preposición como "a". ✗

16 - True or False

Es correcto decir "Se recibieron a los embajadores con grandes honores".



60 sec

- True ✗
- False ✓

ANEXO 44. Nivel 2: actividad obligatoria. Tarea con cuatro preguntas múltiples para responder en papel

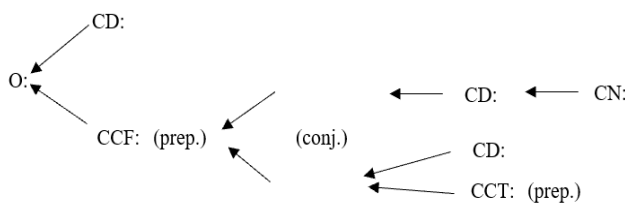
A continuación, se os presentan cuatro preguntas con su valor sobre la puntuación final entre paréntesis. Debéis contestar a todas siguiendo las indicaciones expuestas, así como las de vuestro profesor. Tened en cuenta que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

[Explicación del profesor a los estudiantes sobre la técnica de *Lápices al centro* (véase Pujolàs Maset, 2009, p. 37), asegurándose de que todos los alumnos han entendido el procedimiento.]

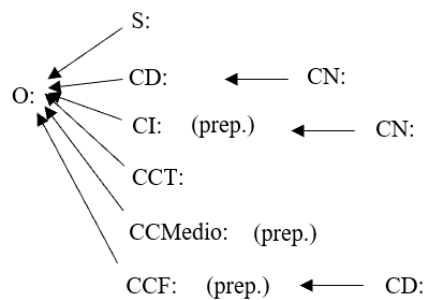
1.-«Cada oveja con su pareja» (0,1). Une las siguientes oraciones simples con sus esquemas sintácticos correspondientes.

- a) En nuestra comunidad disponemos de numerosos balnearios y de magníficos espacios para el ocio y la aventura.
- b) Roberto envió ayer por correo un libro a su amiga para felicitarla.
- c) Los atracadores huyeron ayer a pie por una calle próxima.
- d) Tuvo bastante formalidad para contener sus ansias y dejar para la tarde la visita.

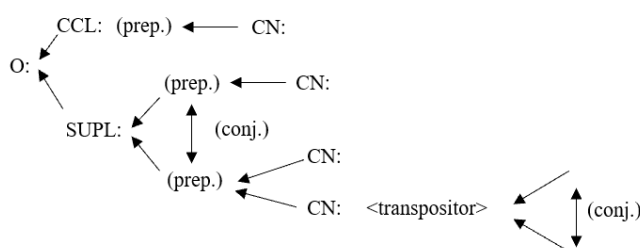
1)



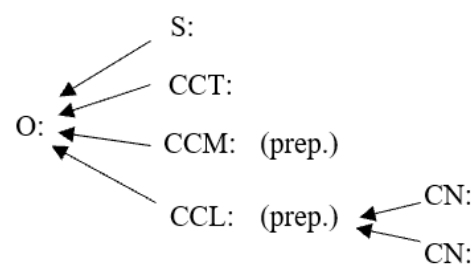
2)



3)



4)



2.-¿Uno, dos, tres o ninguno? (0,3). Colocad cada verbo en la casilla correspondiente con su análisis sintáctico según rijan un complemento (monovalentes), dos (bivalentes), tres (trivalentes) o ninguno (avalentes) (0,1/0,3). Después, escoged dos de cada grupo y formad un enunciado. Podéis incluir complementos no argumentales. Finalmente, completad la siguiente tabla incluyendo la información donde corresponda (0,1/0,3).

Recordad que no estamos fijando en el uso de estos verbos en voz activa, ya que sus complementos pueden variar en pasiva.

Nacer	Examinar	Prometer	Pedir	Carecer
Llover	Dedicarse	Tronar	Ofrecer	Triunfar
Redactar	Bucear	Prohibir	Granizar	Nevar

O:	
O: ← S:	
O: ← S: ← COMPLEMENTO 1:	
O: ← S: ← COMPLEMENTO 1: ← COMPLEMENTO 2:	

SUJETO	VERBO CONJUGADO	Complementos argumentales			Otros complementos
		CD	CI	SUPLEMENTO	

Ahora bien, existen verbos que pueden comportarse de diversas maneras. Leed la siguiente definición y encontrad las diferentes estructuras del verbo (0,1/0,3):

decidir Conjugar

Del lat. *decidĕre* 'cortar', 'resolver'.

1. tr. Formar juicio resolutorio sobre algo dudoso o contestable. *Decidir una cuestión. U. t. c. intr. Hay que decidir SOBRE tu futuro.*
2. tr. Formar el propósito de hacer algo. *Hemos decidido vender la casa.*
3. tr. Hacer que alguien forme el propósito de hacer algo. *La lluvia me decidió A quedarme.*
4. tr. Determinar el resultado de algo. *La jugada decidió el partido.*
5. prnl. Formar el propósito de hacer algo tras una reflexión. *Se decidió A salir.*
6. prnl. Hacer una elección tras reflexionar sobre ella. *Al final se decidieron POR la casa más cara.*

Fuente: <https://dle.rae.es/decidir>

3.-Rimando en sintaxis (0,2). Utilizad vuestros conocimientos sintácticos para reconstruir este poema de Federico García Lorca a partir de la figura estilística del paralelismo (01,/0,2). Para ello, tened en cuenta las siguientes tres reglas:

- a) Los versos 4, 8, 12 y 16 han de rimar con los versos 2, 6, 10 y 14.
- b) Para que los versos rimen, en algún caso tendréis que cambiar el orden de las palabras, es decir, *sujeto-predicado* por *predicado-sujeto*.
- c) El orden de las palabras en 1 y 2 han de ser el mismo, al igual que las estrofas 3 y 4.

Los versos que debéis incluir son:

- a) El trigo es verde.
- b) Los pájaros se agrandan.
- c) Las naranjas relumbran.
- d) El trigo es tierno.

Fuente clara.

Cielo **claro**.

¡Oh, cómo _____
_____! [rima a-o]

Cielo claro.

Fuente **clara**.

¡Oh, cómo _____
_____! [rima a-a]

Fuente,

Cielo.

¡Oh, cómo _____
_____! [rima e-o]

Cielo,

Fuente.

¡Oh, cómo _____
_____! [rima e-e]

¿Por qué creéis que el autor usa este recurso estilístico? ¿Qué aporta al texto? (0,1/0,2)

4.-La clave del enunciado. Reformular en sintaxis (0,2). Observad los siguientes enunciados:

Los niños entraron en una enorme sala de cristal.

Un hombre muy raro esperaba sentado en la sala.

Estos dos enunciados pueden relacionarse entre sí sin necesidad de crear oraciones complejas o compuestas, y sin tener que recurrir a conectores externos.

- a) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. En la sala esperaba sentado un hombre muy raro.
- b) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Allí les esperaba sentado un hombre muy raro.
- c) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Les esperaba sentado un hombre muy raro.
- d) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Sentado les esperaba allí un hombre muy raro.

Explicad el siguiente mecanismo sintáctico para unir oraciones simples atendiendo a (0,1/0,2):

- a) la oposición entre información conocida (rema) y la nueva (tema),
- b) el segmento que se coloca en primera posición en el segundo enunciado,
- c) el sentido de los enunciados en función de la estructura elegida para el segundo.

Del mismo modo, cread como mínimo cuatro ejemplos como los anteriores para los siguientes enunciados (0,1/0,2):

El problema sobre los salarios me mantenía angustiado desde por la mañana.

El jefe me citó de urgencia en su despacho aquella misma tarde para que pudiéramos hablar tranquilamente del problema.

ANEXO 45. Nivel 2: actividad opcional. *PairMatching* (o unión de parejas) sobre los complementos verbales creado en *BookWidgets*, disponible en https://www.bookwidgets.com/play/5SLY53?teacher_id=5664978802573312

Nivel 2: actividad optativa

...exigir un complemento argumental: "Yo paseo", "Hay una fiesta".	Incluye un leísmo .	Hasta los últimos años de mi adolescencia cumplí escrupulosamente con los preceptos religiosos.	Muy preocupados todos escuchamos las noticias.	...exigir tres complementos argumentales: "Yo te lo prometí".	Incluye un CD y un CCM .	Los verbos avalentes se caracterizan por...	Nos comunicó que no podía recibirle.	Envío al joven una carta y este la recibió a los tres días.	El abogado basó su argumentación en pruebas sólidas.
Incluye un CI duplicado.	En la parte de atrás de la casa, brotaba en medio del huertecillo sombrío un naranjo.	Incluye un verbo con un CD y un CI .	Lo dio un puntapié y el joven gimió de dolor.	Todo se lo debo a mi familia.	Incluye un leísmo .	El CD en su forma "la" se usa correctamente.	La dije que me dejara en paz, pero no fue suficiente para terminar con su insistencia.	Incluye un CD y un suplemento .	Incluye un suplemento , un CCT y un CCM .
¿No has encargado todavía las sillas de Navidad?	Los camareros dispusieron las sillas a ambos lados de la mesa presidencial.	El enunciado principal incluye un CD y dos CC .	Incluye un leísmo .	Los verbos monovalentes se caracterizan por...	...exigir dos complementos argumentales: "Ella mató a mi gato".	Los verbos bivalentes o trivalentes se caracterizan por...	Habló él, pero no lo escucharon.	El CCT contiene la información más importante del enunciado.	El mediador del debate le dio un micrófono al interviniente.
El CI en su forma "le" se usa correctamente.	Nadie le había dicho de sí misma cosas semejantes.	Incluye un CI y un sueto en el enunciado principal.	El atributo contiene la información más importante del enunciado.	El CD en su forma "lo" se utiliza correctamente.	Incluye un CD , CI y suplemento .	Aquel millonario donó a varias instituciones benéficas toda su fortuna.	... no exigir ningún complemento argumental: "Llueve".	Los verbos trivalentes se caracterizan por...	A Juan Francisco le gustaba tenerla cerca.

PairMatching sin resolver

Nivel 2: actividad optativa

El atributo contiene la información más importante del enunciado.	...exigir un complemento argumental: "Yo paseo", "Hay una fiesta".	En la parte de atrás de la casa, brotaba en medio del huertecillo sombrío un naranjo.	El CD en su forma "lo" se utiliza correctamente.	Incluye un suplemento , un CCT y un CCM .	Muy preocupados todos escuchamos las noticias.	Nos comunicó que no podía recibirle.	Los verbos avalentes se caracterizan por...	Los camareros dispusieron las sillas a ambos lados de la mesa presidencial.	El abogado basó su argumentación en pruebas sólidas.
Nadie le había dicho de sí misma cosas semejantes.	El enunciado principal incluye un CD y dos CC .	Incluye un CD y un CCM .	Incluye un CD y un suplemento .	Los verbos monovalentes se caracterizan por...	La dije que me dejara en paz, pero no fue suficiente para terminar con su insistencia.	¿No has encargado todavía las sillas de Navidad?	Hasta los últimos años de mi adolescencia cumplí escrupulosamente con los preceptos religiosos.	... no exigir ningún complemento argumental: "Llueve".	Lo dio un puntapié y el joven gimió de dolor.
El CI en su forma "le" se usa correctamente.	Incluye un CI duplicado.	Incluye un verbo con un CD y un CI .	Los verbos bivalentes o trivalentes se caracterizan por...	El mediador del debate le dio un micrófono al interviniente.	Incluye un leísmo .	Incluye un CD , CI y suplemento .	Incluye un leísmo .	Incluye un CI y un sueto en el enunciado principal.	...exigir dos complementos argumentales: "Ella mató a mi gato".
Todo se lo debo a mi familia.	Aquel millonario donó a varias instituciones benéficas toda su fortuna.	Incluye un leísmo .	Envío al joven una carta y este la recibió a los tres días.	El CCT contiene la información más importante del enunciado.	Habló él, pero no lo escucharon.	...exigir tres complementos argumentales: "Yo te lo prometí".	A Juan Francisco le gustaba tenerla cerca.	Los verbos trivalentes se caracterizan por...	El CD en su forma "la" se usa correctamente.

ParMatching resuelto

ANEXO 46. Nivel 3: actividad obligatoria. Tarea con tres preguntas múltiples para responder en papel

En la siguiente actividad se os presentan tres preguntas con su valor sobre la puntuación final entre paréntesis. Debéis contestar a todas siguiendo las indicaciones expuestas, así como las de vuestro profesor. Tened en cuenta que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

[En la explicación de la primera tarea por parte del profesor debe dejar claro que se trabajará por parejas dentro del grupo cooperativo y que no se pueden poner en común las respuestas hasta que ambas parejas terminen su parte. Sería recomendable que el docente realizara la distribución de la tarea en función de las capacidades de cada pareja.]

1.-¡Ordena! Completad en pareja la siguiente tabla con las oraciones del recuadro (0,1). Después, responded a las preguntas (0,2).

[OPCIÓN A: oraciones transitivas, intransitivas, impersonales y pasivas propias]

En ese restaurante se come muy bien.	El bebé duerme estupendamente casi todas las noches.
En esa empresa se trabaja con esmero y entusiasmo.	La noticia fue difundida por la radio con rapidez.
Se recibió a tu hermana con un pastel de chocolate en su vuelta a casa.	El perro no paraba de ladrar.
En la puerta de casa los niños se despidieron de su madre.	Me gustan mucho los libros de terror.
La gata de Fernanda ya ha sido vacunada.	Las cuevas de Altamira fueron descubiertas por un cazador.
Por si tienes frío, hay mantas en el armario.	No te conviene salir con chicos tan pasotas.
¿Ves algo con esas gafas?	Algunos invitados a la fiesta fueron entrevistados por los periodistas.
Había demasiados coches en la plaza como para reconocer el tuyo.	El incendio ha sido sofocado.
¡Qué bien se vive sin preocupaciones!	Tu prima ya tiene muchos amigos en el nuevo colegio.

TRANSITIVAS	INTRANSITIVAS	IMPERSONALES	PASIVAS

a) ¿Cuáles son las estructuras principales para cada tipo de oración? Poned un ejemplo como mínimo de cada una.

b) ¿En qué se parecen y en qué se diferencian entre sí las estructuras anteriores? Tened en cuenta el tipo de complementos a nivel sintáctico y léxico.

[OPCIÓN B: oraciones reflexivas, recíprocas y pasivas reflejas]

En aquel momento los dos se buscaron con la mirada.	Pronto se conocerá el resultado.
Se comentaron mucho las palabras del presidente.	Tus hijos se visitan con frecuencia.
Daniel se peina todas las mañanas antes de ir a clase.	
Marina y Pablo se quieren.	María se corta las uñas una vez a la semana.
Los miembros de la clase se respetan para un rendimiento óptimo.	Se han previsto varias medidas.
Aún se hablan en Hispanoamérica algunas lenguas indígenas.	Se miró en el espejo con desencanto.
Carmen se lesionó el tobillo la semana pasada.	Tú te lavas la cara todos los días.
En las asociaciones simbióticas dos especies se benefician mutuamente.	Se buscará una solución pacífica.

RECÍPROCAS	REFLEXIVAS	PASIVAS REFLEJAS

a) ¿Cuáles son las estructuras principales para cada tipo de oración? Poned un ejemplo como mínimo de cada una.

b) ¿En qué se parecen y en qué se diferencian entre sí las estructuras anteriores? Tened en cuenta el tipo de complementos a nivel sintáctico y léxico.

c) Observad la siguiente oración: *María y Paula se peinan*. ¿Es recíproca o reflexiva? ¿Por qué? ¿Qué procedimiento debemos seguir para averiguarlo? ¿Qué papel juega el contexto en este caso?

[Después de poner en común sus respuestas y corregirlas con la otra pareja, continúan hacia el ejercicio número 2, común para todo el grupo.]

2.-¡Reescribe! Observad las siguientes oraciones y responde a las preguntas (0,1 por cada pregunta, en total 0,2):

Colón descubrió América en 1492,
América fue descubierta por Colón 1492.
Se descubrió América en 1492.

a) ¿Usan la misma estructura? En caso negativo, señala cuál se emplea en cada caso.

b) ¿Significan lo mismo? Señala las semejanzas y las diferencias de significado.

3.-¡Crea! Se os proponen tres conjuntos de letras. Cread una oración para cada uno de ellos, empleando cada una como inicial de cada palabra empleada, así como siguiendo las indicaciones que se os proporcionan entre paréntesis (0,1 cada conjunto, en total 0,3).

Ejemplo:

NSCLHH (oración interrogativa, transitiva) → *¿No sabes cómo lo has hecho?*

a) AHRPTC (oración enunciativa, intransitiva)

b) ISMFDC (oración exclamativa, pasiva refleja)

c) BHSSND (oración interrogativa, recíproca)

ANEXO 47. Nivel 3: actividad opcional. Reconstrucción del contexto por medio de *Word* y/o el correo electrónico

En la presente actividad, debéis reconstruir el contexto de cada una de las partes de las cinco parejas que se os presentan. Es decir, en total tenéis que crear 10 contextos diferentes. Recordad que debéis recrear con corrección 8 de los 10 contextos para obtener los 0,1 puntos que vale esta tarea, así como los 0,1 puntos de experiencia que os proporciona. En caso de que no los consigáis, podéis repetirla una vez sin penalización.

La actividad la podéis enviar a este mismo correo electrónico¹⁴¹ dentro del propio cuerpo de texto o en un archivo de *Word* adjunto.

¡Mucha suerte!

Por ejemplo:

Llueve. / ¿Llueve?

En el primer caso, se trata de una afirmación, que puede producirse al mirar por la ventana una tarde oscura antes de salir a dar un paseo. En el segundo caso, se trata de una pregunta que busca una confirmación de lo preguntado, es decir, la persona quiere saber si llueve o no. Esto podría darse, por ejemplo, al querer salir a dar un paseo, pero no estás cerca de la ventana. En cambio, tu madre, sí. Por eso, le preguntas «¿llueve?» antes de salir de casa.

1.- ¡Me amas! / ¿Me amas?

2.-Hace sol. / ¡Hace sol!

3.-¿Son las tres ya? / Son las tres ya.

4.-Qué sorpresa. / ¡Qué sorpresa!

5.-¿Has terminado ya? / Has terminado ya.

¹⁴¹ Las actividades optativas se pueden mandar directamente por correo a los estudiantes. En caso de que se prefiera, también se podrían colgar en el tablón del *Moodle* escolar.

ANEXO 48. Nivel 4: actividad obligatoria. Tarea con cuatro preguntas múltiples para responder en papel

En la siguiente actividad se os presentan cuatro preguntas con su valor sobre la puntuación final entre paréntesis. Debéis contestar a todas siguiendo las indicaciones expuestas, así como las de vuestro profesor. Tened en cuenta que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

[Repaso de la explicación del profesor a los estudiantes sobre la técnica de *Lápices al centro* (véase Pujolàs Maset, 2009, p. 37), asegurándose de que todos los alumnos recuerdan el procedimiento, intentando corregir posibles problemas surgidos en el Nivel 2.]

1.-¿Cuántos enunciados tiene el texto? Dividid el siguiente texto en los enunciados simples que lo componen (0,2).

Ejemplo:

El sonido que emiten las cuerdas del piano es producido por el golpe que recibe de un martillito cubierto de fieltro. Este es movido por una palanca, que, a su vez, es accionada por cada tecla que el pianista pulsa con sus dedos.

SOLUCIÓN:

Las cuerdas del piano emiten sonido.

El sonido es producido por un golpe.

El golpe se recibe de un martillito cubierto de fieltro.

El martillito es movido por una palanca.

La palanca es asomada, a su vez, por las teclas.

El pianista pulsa con sus dedos cada tecla.

Los días siguientes fueron calurosos e interminables. El río se volvió turbio y se fue haciendo cada vez más estrecho [...]. Fermina Daza y Florentino Ariza estuvieron protegidos por la suave primavera del mirador cerrado, pero cuando racionaron la leña y empezó a fallar el sistema de refrigeración, el Camarote Presidencial se convirtió en una cafetera de vapor. Ella sobrevivía a las noches con el viento fluvial que entraba por las ventanas, y espantaba los mosquitos con una toalla, pues la bomba de insecticida era inútil estando el buque varado.

Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos de cólera* (adaptado)

2.-Demasiada palabrería. Realizad el proceso inverso al de la actividad anterior, es decir, unid los enunciados tomados del *Quijote* en un texto cohesionado (0,2).

Ejemplo:

El pianista pulsa las teclas con sus dedos.

Cada tecla acciona una palanca.

La palanca mueve un martillito cubierto de fieltro.

El martillito golpea una cuerda.

La cuerda emite un sonido.

SOLUCIÓN:

El pianista pulsa las teclas con sus dedos y cada tecla acciona una palanca. La palanca mueve un martillito cubierto de fieltro que golpea una cuerda tensa y emite un sonido.

- a) Por alguna razón a Sancho le entraron ganas de defecar.
- b) El miedo le impide separarse de su amo.
- c) Sancho decide defecar sin descabalgár.
- d) Sancho se baja los calzones.
- e) Sancho deja sus posaderas al aire.
- f) Sancho teme hacer ruido y que le oiga su amo.
- g) Sancho trata de que su amo no le oiga.
- h) Sancho no puede evitar hacer ruido mientras defeca.
- i) Don Quijote pregunta por el origen del ruido.

3.-Reformular la sintaxis. Reconstruid los enunciados a partir de las indicaciones que se os proporcionan (0,025 cada uno, 0,1 en total).

Ejemplo:

Enunciado coordinado adversativo, con una subordinada sustantiva en la función de sujeto, con los verbos saber y decir, y las palabras perro y coche.

SOLUCIÓN: Quien mató al perro del vecino nadie lo sabe, pero María dijo que el coche de Pedro tenía el guardabarros sucio con un color rojizo.

- a) Enunciado yuxtapuesto, con una subordinada adjetiva en la función de complemento del nombre, con la preposición *para* y los adverbios *bastante* y *mucho*.

- b) Enunciado coordinado disyuntivo, con una subordinada adverbial en la función de complemento adjetivo, con los verbos *comer* y *soñar*, y el adjetivo *guapo*.
- c) Enunciado interdependiente, con una subordinada sustantiva en la función de complemento directo, con los sustantivos *silla* y *ordenador*, y el adverbio *divinamente*.
- d) Enunciado complejo con dos subordinadas sustantivas, una en la función de complemento directo y otra en la de sujeto, con una subordinada adjetiva en la función de complemento del nombre, con los verbos *persuadir*, *estudiar* y *usar*.

4.-Detectives por un día. El arte de la sintaxis para encifrar textos. Pensad en uno o varios enunciados (sin sobrepasar las tres líneas de texto) y realizar su análisis sintáctico (0,2). Luego, redactar pistas para que los otros grupos puedan adivinar el mensaje (0,1 adivinarlo).

Ejemplo:

La sintaxis importa para construir correctamente nuestros textos. Por lo tanto, el análisis sintáctico es la primera parte para conseguir nuestros objetivos.

PISTA 1: palabras clave (7)

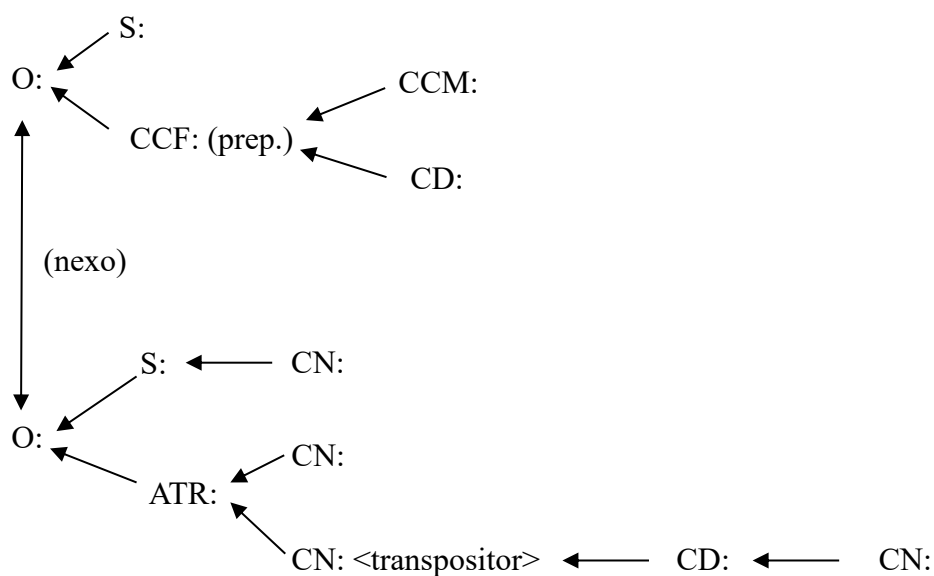
Ejemplo: sintaxis, análisis, construir, textos, objetivos, parte, correctamente.

PISTA 2: especificación de nexos, preposiciones y transpositores.

Ejemplo: nexo = por lo tanto, preposición = para, transpositor = para.

PISTA 3: referencias al contexto.

Ejemplo: Podría decirlo un profesor de lengua al finalizar el tratamiento de la sintaxis y comenzar con el análisis de textos.



ANEXO 49. Nivel 4: actividad opcional. Comentario en el foro de Moodle

Nivel 4: actividad opcional

A continuación, se os presentan dos secuencias de oraciones. Debéis unirlos mediante relativos de dos maneras diferentes: con y sin coma (1/10 puntos por cada oración resultante, en total 4/10 puntos). Después, debéis explicar la diferencia de significado entre las construcciones de relativo con y sin coma (3/10 por cada pareja, en total 6/10 puntos).

Recordad que debéis obtener 8 de los 10 puntos para obtener los 0,1 puntos que vale esta tarea, así como la habilidad 3 de vuestro personaje. En caso de que no los consigáis, podéis repetirla una vez sin penalización.

Una vez que colguéis vuestra respuesta, podréis acceder a las de los demás. Os animo a compararlas y a comentarlas. ¡Seguro que algunas os sorprenderán!

¡Mucho ánimo!

Ejemplo:

Los estudiantes sacarán un diez en el examen.

Los estudiantes atienden a clase.

SOLUCIÓN: Los estudiantes que atienden a clase sacarán un diez en el examen.

Los estudiantes, que atienden a clase, sacarán un diez en el examen.

EXPLICACIÓN: ...

a) La casa te gustó. La casa está a la venta.

b) El perro no paraba de ladrar. El perro resultaba muy molesto.

Bewertungsüberblick

Teilnehmer/innen	16
Abgegeben	0
Bewertung erwartet	0

Alle Abgaben anzeigen

Bewertung

Simulación de la actividad en Moodle

ANEXO 50. Nivel 5: actividad obligatoria. Puntuación de textos y corrección de textos puntuados sobre papel

La presente actividad consta de cinco pasos:

1.-Estudio individual de una materia concreta.

Cada uno recibiréis los usos de uno o de varios signos de puntuación, que debéis revisar en silencio y de manera individual (máximo de 5 minutos).

2.-Estudio conjunto de la materia:

Una vez hayáis interiorizado vuestra parte, debéis explicársela a los demás miembros del grupo, así como tenéis que entender las partes de vuestros compañeros. Solo una vez que esté todo claro, podéis continuar (máximo de 15 minutos).

3.-Puntuación correcta del texto propuesto (0,3/0,8):

A continuación, se os presenta un texto del que se ha eliminado la puntuación, la cual debéis insertar para dotar a este de sentido completo.

4.-Corrección de un texto de otro grupo (0,2/0,8) y justificación (0,2/0,8):

Una vez terminéis, se os asignará al azar el texto puntuado de otro grupo. Debéis revisar su respuesta y justificar cualquier corrección que hagáis.

5.-Reflexión final (0,1/0,8):

Recordad que, aunque el texto de vuestros compañeros no esté puntuado exactamente igual que el vuestro, puede ser también correcto. Observad las diferencias entre una y otra puntuación, destacando los cambios de sentido o significado que puede haber entre ambos. Redactar vuestras respuestas en una hoja aparte y entregádsela al profesor al terminar la clase.

Tened en cuenta que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

El texto que debéis puntuar es el siguiente:

La tortuga terrestre más grande de Norteamérica y una de las mayores del mundo estuvo al

borde de la extinción total como resultado del consumo desmedido de su excelente carne la *Gopherus flavomarginatus* conocida también como tortuga llanera alcanza aproximadamente los 40 cm de longitud y un peso de 12 Kg es endémica de la desértica región conocida como Bolsón de Mapimí en el norte de México y en este suelo arcilloso cava sus profundas madrigueras para protegerse de sus depredadores y regular la temperatura de su cuerpo sin embargo la presencia de estas galerías las hace fácilmente localizables dándoseles caza con crueldad al introducirse en sus largas guaridas varas de hierro si la tortuga de Mapimí era desconocida para la ciencia no lo ha sido nunca para la gastronomía de la región su carne ha sido un platillo muy codiciado lo que unido a su bajo potencial reproductivo y a su lento crecimiento redujo notablemente el número de su población está valorada como una especie clave porque su actividad contribuye a estructurar los pastizales de sabaneta su principal alimento y sus madrigueras propician refugios idóneos a serpientes anfibios y determinadas aves insectos e invertebrados considerada en peligro de extinción la tortuga llanera se encuentra hoy protegida por la Norma Oficial Mexicana los científicos contemplan el estudio de su estructura genética y la posibilidad de cría en cautiverio reintroducción en su medio y el aumento de la supervivencia en sus primeros años de vida

OJO: Recordad que la puntuación puede afectar a la ortografía, por ejemplo, a las mayúsculas.

ANEXO 51. Propuesta de teoría de repaso antes de la actividad obligatoria del nivel 5.

Tomado de Fundéu BBVA (2015, pp. 35-49)

<p>COMA Pequeña pausa al hablar o en el sentido.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Entre elementos de una misma función gramatical cuando no van unidos por conjunción: <i>Perros, gatos y caballos.</i> 2) Vocativos: <i>¿Qué opinas, Luis?</i> 3) Aclaraciones en el discurso: <i>La concierto, que me conmovió mucho, fue el pasado martes.</i> 4) Con ciertas expresiones: <i>sin embargo, en realidad, no obstante, por cierto, en teoría, obviamente, en resumen, esto es, etc.</i> OJO: Pero suele llevar coma delante, aunque no después. 5) Detrás de un complemento cuando este se coloca al comienzo de la oración, aunque si es corto, suele omitirse: <i>Como no había llegado todavía, no pudimos hablar con ella.</i> 6) Aposiciones nominales explicativas con nombres propios, títulos de obras, parentescos, etc.: <i>Cervantes, autor del Quijote, es un escritor muy conocido a nivel internacional.</i> 7) Adjetivos explicativos: <i>Mi madre, indignada, salió del local.</i> 8) En la omisión de verbos por estar presente en la oración anterior o por sobreentenderse: <i>El presidente, con la oposición.</i> <p>OJO: NO DEBE USARSE <u>NUNCA</u> ENTRE SUJETO Y PREDICADO, solo cuando hay un inciso entre ellos.</p>
<p>PUNTO Y COMA Pausa mayor que la coma y menor que el punto. Suele separar ideas opuestas o paralelas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oraciones íntimamente relacionadas de cierta extensión, sobre todo, cuando una de ellas lleva coma: <i>El público, acabada la obra, aplaudió; en lugar de decepción, mostraba entusiasmo.</i> 2) Cuando tiene cierta extensión, puede usarse antes de <i>mas, pero y aunque</i>: <i>Salieron tarde y se fueron de fiesta hasta las tantas de la mañana del día siguiente; pero sus padres ni lo notaron.</i> <p>OJO: En una enumeración con punto y coma, antes de la y final se coloca una coma: A la fiesta vinieron Marta, tu hermana; Pepa, tu madre, y Andrea, tu prima.</p>
<p>DOS PUNTOS :</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estilo directo: <i>Y él dijo: «Quédate conmigo».</i> 2) Para introducir enumeraciones o para cerrarlas y explicar lo que representan: <i>Hay dos clases de personas: los que mienten y los que fingen mejor.</i> 3) Para presentar una causa o una consecuencia, siempre que no haya una conjunción entre esta y la oración anterior: <i>Nada hay más destructivo que la adicción: degrada al hombre.</i> 4) Preceden a los ejemplos. 5) Tras los encabezamientos de cartas, instancias, etc. <p>OJO: Sigue siempre minúscula salvo para el estilo directo y las fórmulas de cortesía de cartas, etc.</p>
<p>PUNTO .</p>	<p>Tres tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) punto y seguido, 2) punto y aparte, 3) punto final. <p>Encierran enunciados con sentido completo y autonomía gramatical.</p>

<p>SIGNOS DE INTERROGACIÓN Y DE EXCLAMACIÓN ¿?, ¡!</p>	<p>Enmarcan enunciados interrogativos y exclamativos. Comienzan con mayúscula si empiezan un enunciado; si no, van en minúscula. Pueden ir seguidos de otros signos de puntuación. Se pueden repetir varios para indicar énfasis. OJO: En español tenemos signos de apertura y de cierre, es decir, ¡! Y ¿?.</p>
<p>COMILLAS Orden de uso: «», “”, “</p>	<p>1) Indican una cita textual: <i>Y él dijo: «Quédate conmigo».</i> 2) Señalar palabras de creación propia o no reconocidas académicamente ni de uso general, cuando no pueden ponerse en cursiva: <i>«stock».</i> OJO: Cuando coincide a final de enunciado, el punto se pone tras ellas.</p>
<p>PARÉNTESIS Y CORCHETES Marca incisos de manera flexible (, []</p>	<p>1) Comentarios marginales, incisos o aclaraciones que interrumpen el discurso: <i>El torero (había cortado cuatro orejas) salió por la puerta grande.</i> 2) Explicaciones de siglas, periodos de años, topónimos, fechas, etc.: <i>Segunda Guerra Mundial (1939-1945).</i> 3) Puntos suspensivos en una cita (también los corchetes). 4) Marca alternativas: <i>La(s) persona(s) implicada(s).</i> OJO: Los corchetes tienen el mismo uso pero sirven para intervenciones más externas al texto.</p>
<p>GUION -</p>	<p>1) Separar palabras al final del renglón. 2) Unir adjetivos: <i>teórico-práctico.</i> 3) Unir adjetivos cuando se omite una preposición o se sobreentiende: <i>la reunión Roosevelt-Churchill-Stalin.</i> 4) Separar un prefijo de una palabra escrita con mayúscula inicial, de una sigla o de una cifra: <i>anti-OTAN.</i> 5) Entre dos cifras para marcar un intervalo de tiempo: <i>Segunda Guerra Mundial (1939-1945).</i></p>
<p>RAYA —</p>	<p>1) Aislar palabras o enunciados en incisos aclaratorios o enunciados incidentales, como los paréntesis. 2) En diálogos, para marcar los cambios de interlocutor.</p>
<p>PUNTOS SUSPENSIVOS Son tres, salvo tras siglas, que son cuatro. ...</p>	<p>1) Indican omisiones diversas: <i>Dime con quién andas...</i> 2) Expresan estados de ánimo como duda, emoción, miedo, sorpresa, etc., así como vacilación o titubeo: <i>¡Qué pena!...; Se acercó a nosotros y..., o sea..., qué apuro.</i> OJO: Se escriben pegados a la palabra que le precede.</p>

ANEXO 52. Nivel 5: actividad opcional. Cambio de sentido por puntuación por medio de Word y/o correo electrónico

En esta actividad debéis explicar las diferencias de sentido generados por el cambio de puntuación en la siguiente secuencia (2/10 por secuencia bien descrita, en total 8/10). Posteriormente, debéis pensar una forma propia de puntuarla (1/10) y explicar las diferencias en su significado con respecto a las demás (1/10). Recordad que debéis obtener 8 de los 10 puntos para obtener los 0,1 puntos de la actividad, así como los 0,1 puntos de experiencia que os proporciona. En caso de que no los consigáis, podéis repetirla una vez sin penalización.

Vuestra respuesta me la podéis enviar a este mismo correo electrónico dentro del propio cuerpo de texto o en un archivo de *Word* adjunto. ¡Mucha suerte!

Secuencia sin puntuar:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo.

Fulano»

Primera secuencia puntuada:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan, no a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.

Fulano»

Segunda secuencia puntuada:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No: a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.

Fulano»

Tercera secuencia puntuada:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.

Fulano»

Cuarta secuencia puntuada:

«¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo.

Fulano»

ANEXO 53. Nivel 6: actividad obligatoria. Tarea con dos preguntas, una de ellas múltiple, para responder el papel

En la siguiente actividad debéis responder a varias cuestiones en relación con el sentido (significado contextual) que adquieren diversos enunciados en el texto propuesto. Tened en cuenta que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

1.-Observad los siguientes enunciados lingüísticos interrogativos. Unidlos con sus correspondientes significados pragmáticos (0,1):

- | | |
|------------------------------------|---------------|
| a) ¿Qué hora es? | 1-Reproche |
| b) ¿Tienes fuego? | 2.-Petición |
| c) ¿Cuántas veces he de repetirlo? | 3.-Pregunta |
| d) ¿Cómo he de decir que vengas? | 4.-Invitación |
| e) ¿Me dejas los apuntes? | 5.-Ruego |
| f) ¿Quieres un café? | 6.-Orden |

2.-Leed el siguiente texto y responded a las preguntas:

-Quiero confesarme -dijo el peregrino-. No sé los años que hace que no lo hago, pero ahora lo necesito. ¿Hay algo más grato a Dios que un pecador arrepentido?

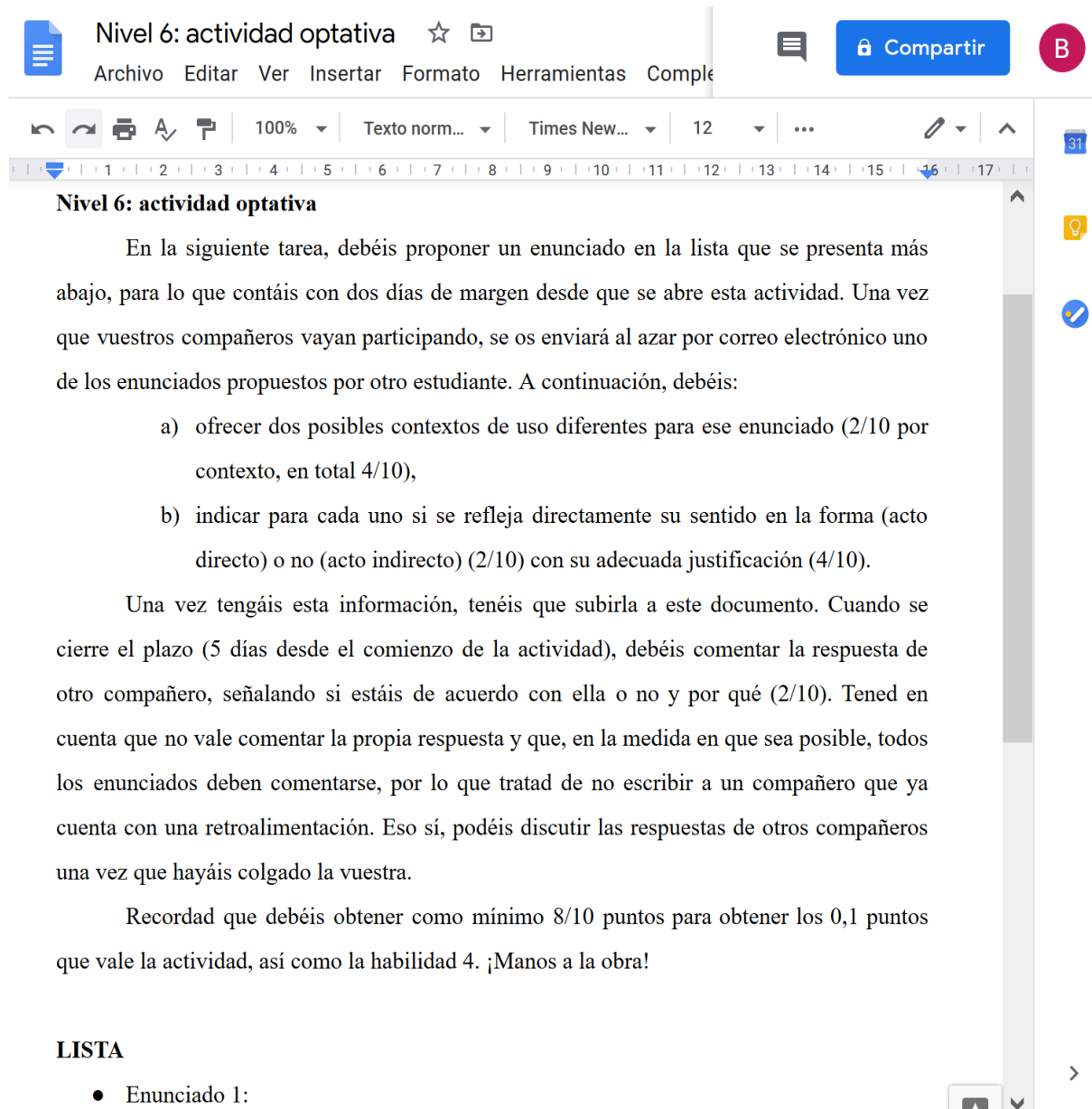
-Nada -confirmó don Benito-. Haga usted un buen examen de conciencia y busque un sacerdote en cualquier parroquia. Si el arrepentimiento es sincero, no hay mejor medicina.

-No me ha entendido -dijo el hombre, restregando de nuevo los ojos enrojecidos-. Quiero confesarme ahora mismo. Quiero que uno de ustedes me confiese -suplicó.

Luis Mateo Díez, *Las horas completas* (1990)

- En el texto anterior, indicad si el segmento «Quiero confesarme ahora mismo» se trata de un acto directo o indirecto (0,1). Justifica vuestra respuesta (0,1).
- Reflexionad sobre qué se dice y que se quiere decir en el segmento «Haga usted un buen examen de conciencia y busque un sacerdote en cualquier parroquia». (0,2)
- ¿Qué tipo de interrogación es «¿Hay algo más grato a Dios que un pecador arrepentido?»? (0,1) Reescribid el segmento con otra modalidad oracional (enunciativa) con el mismo sentido (0,1) y explicad el funcionamiento de esta construcción (0,1).

ANEXO 54. Nivel 6: actividad opcional. Breve análisis de un enunciado en *Google Drive*



The image shows a screenshot of a Google Docs document. The title bar at the top reads "Nivel 6: actividad optativa" with a star icon and a share icon. Below the title bar, the menu bar includes "Archivo", "Editar", "Ver", "Insertar", "Formato", "Herramientas", and "Comple". The toolbar shows various editing tools like undo, redo, print, text color, background color, font size, and font family. The document content is as follows:

Nivel 6: actividad optativa

En la siguiente tarea, debéis proponer un enunciado en la lista que se presenta más abajo, para lo que contáis con dos días de margen desde que se abre esta actividad. Una vez que vuestros compañeros vayan participando, se os enviará al azar por correo electrónico uno de los enunciados propuestos por otro estudiante. A continuación, debéis:

- ofrecer dos posibles contextos de uso diferentes para ese enunciado (2/10 por contexto, en total 4/10),
- indicar para cada uno si se refleja directamente su sentido en la forma (acto directo) o no (acto indirecto) (2/10) con su adecuada justificación (4/10).

Una vez tengáis esta información, tenéis que subirla a este documento. Cuando se cierre el plazo (5 días desde el comienzo de la actividad), debéis comentar la respuesta de otro compañero, señalando si estáis de acuerdo con ella o no y por qué (2/10). Tened en cuenta que no vale comentar la propia respuesta y que, en la medida en que sea posible, todos los enunciados deben comentarse, por lo que tratad de no escribir a un compañero que ya cuenta con una retroalimentación. Eso sí, podéis discutir las respuestas de otros compañeros una vez que hayáis colgado la vuestra.

Recordad que debéis obtener como mínimo 8/10 puntos para obtener los 0,1 puntos que vale la actividad, así como la habilidad 4. ¡Manos a la obra!

LISTA

- Enunciado 1:

ANEXO 55. Resumen del conocimiento necesario para la realización de la actividad obligatoria del nivel 7. Adaptado de Guitérrez Ordólez (2000) y JuanBerPor (2012)

EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Argumentar consiste en aportar razones que apoyen y defiendan una tesis, idea o planteamiento para convencer al receptor de que tal planteamiento es acertado, sobre todo, en temas sujetos a controversia. Dado que incide en un lector u oyente, tiene un fuerte componente apelativo o de llamada de atención.

En cuanto a su **estructura**, nosotros vamos a distinguir dos tipos principales:

1. **Deductivo:** Se expone de la idea general al comienzo y se van añadiendo los detalles o datos particulares que la apoyan.
2. **Inductivo:** Expone al comienzo los datos o ideas particulares para llegar a una conclusión.

Ahora bien, para convencer a nuestro interlocutor necesitamos **argumentos** buenos y sólidos. Según su **contenido (tópicos)**, pueden clasificarse en:

- De la **existencia:** *Ya sé que quieres ir al teatro, pero los lunes está cerrado.*
- Tópico de la **utilidad:** *Debo dejar el tabaco, tengo los bronquios destrozados.*
- De la **moralidad:** *No contestes así a tu padre. Es una falta de respeto.*
- De la **cantidad o cuantitativos:** *Cómpralo. Ese jersey se lleva mucho este verano.*
- De la **calidad o cualitativos:** *Aunque Madrid sea más grande y ofrezca más eventos prefiero vivir en mi pueblo. La vida allí es mucho más tranquila.*
- Otros: tópico de la **belleza**, tópico del **placer**, de **precios**, relación **calidad-precio**, de **seguridad y garantía**, **facilidades**, **moda**, **atención**, etc.

Por otro lado, según su **finalidad**, encontramos:

- **El ejemplo**
- **Argumento de autoridad**
- **Generalización**
- **La experiencia personal**
- **Comparación**

ANEXO 56. Nivel 7: actividad obligatoria. Análisis de un discurso argumentativo

A partir de la información trabajada en clase¹⁴², realizad la siguiente actividad que se divide en tres pasos:

1.-Analizad individualmente el siguiente discurso argumentativo oral transcrito para responder a estas preguntas:

- a) ¿De qué va el texto? (0,1)
- b) ¿Qué meta persigue? (0,1)
- c) ¿Dónde creéis que pudo pronunciarse este discurso? (0,1)
- d) ¿Qué estructura argumentativa tiene? (0,2)
- e) ¿Qué argumentos (tópicos) recoge? (0,2)
- f) ¿Aparece algún otro tipo de argumento (finalidad)? (0,2)
- g) ¿Pensáis que se trata de un buen discurso argumentativo? ¿Por qué? (0,1)

2.-Comparad vuestras respuestas con vuestra pareja del equipo y llegad a un acuerdo sobre las respuestas.

3.-Comparad las conclusiones a las que habéis llegado con la otra pareja del grupo y redactad vuestras contestaciones finales.

Recordad que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

TEXTO: ADOLF HITLER: A LOS JÓVENES ALEMANES

Juventud alemana. Tras un año os puedo saludar otra vez aquí... vosotros os mantenéis de pie aquí. Hoy representáis algo que está ocurriendo en todas partes de Alemania.

Y nosotros queremos que vosotros, los muchachos y muchachas alemanes se embeban de todo aquello que nosotros anhelamos para Alemania. ¡Queremos ser un pueblo, y a través de vosotros, llegar a ser este pueblo! ...

Queremos una sociedad sin castas ni rangos sociales, y vosotros no debéis permitir

¹⁴² Véase un resumen en Anexo 56.

a estas acepciones crecer en vuestro interior...

Queremos ver un imperio y vosotros debéis autoinstruiros para esto. Queremos que este pueblo sea obediente y debéis practicar obediencia en vosotros mismos...

Queremos que este pueblo sea amante de la paz, pero que al mismo tiempo sea valiente, y vosotros debéis, por esa razón, ser ambas cosas, amantes de la paz. Vosotros debéis ser ambas cosas, amantes de la paz y fuertes...

Queremos que este pueblo no se torne blando... sino que se haga duro... y por consiguiente... debéis endureceros a vosotros mismos... en vuestra juventud... para esto... debéis aprender a sacrificaros... así como también a nunca veniros abajo...

Todo aquello que forjemos hoy, no importa lo que hagamos, pasará al olvido. Pero en vosotros Alemania perdurará, y cuando nosotros no podamos mantener más la bandera que lloraremos desde la nada, vosotros debéis mantenerla firmemente en vuestros puños..."

Y sé que no podrá ser de cualquier otra forma mientras asumamos conjuntamente el compromiso, pues vosotros sois carne de nuestra carne y sangre de nuestra sangre.

El mismo espíritu que nos gobierna bulle en vuestras jóvenes mentes. Y cuando las grandes columnas del movimiento barran con todo a través de Alemania hoy, entonces sé que vosotros cerraréis filas.

Y sabemos que Alemania se rendirá ante nosotros. Alemania marcha dentro nosotros y Alemania nos sigue.

ANEXO 57. Nivel 7: actividad opcional. Comentario de un anuncio argumentativo mediante *Word* y/o correo electrónico

En esta actividad, debéis elaborar un breve comentario de este anuncio de Matinal Ser, publicado en el periódico *El País*, atendiendo a:

- 1) quiénes son el emisor y el destinatario principal (1/10),
- 2) marcas visibles que hacen referencia a ese emisor y a ese destinatario (1/10),
- 3) el tipo de vocabulario que se emplea (1/10),
- 4) la meta que persigue el anuncio (1/10),
- 5) las partes en las que se divide el anuncio (1/10),
- 6) el elemento clave que divide esas partes (cuál y qué es) (1/10),
- 7) lo característico del orden de las personas que se nombran (1/10),
- 8) la relación entre los argumentos y la empresa anunciadora (1/10),
- 9) dónde podríamos encontrar actualmente un texto con estas características (1/10) y señala un ejemplo (1/10).

Recordad que debéis obtener 8 de los 10 puntos para obtener los 0,1 puntos de la actividad, así como los 0,1 puntos de experiencia que os proporciona. En caso de que no los consigáis, podéis repetirla una vez sin penalización. Vuestra respuesta me la podéis enviar a este mismo correo electrónico dentro del propio cuerpo de texto o en un archivo de *Word* adjunto. ¡Mucho ánimo!

SI NO SIGUE ESTA CADENA LE PUEDE PASAR DE TODO

Un ejecutivo no la siguió y perdió el avión porque no sabía lo del atasco

Un empleado no la siguió, salió de casa sin gabardina, se puso como una sopa y su jefe le puso a caldo

Una joven que no la siguió, no se enteró a tiempo del concierto y se quedó desconcertada.

Un oficinista que no la siguió, no supo la noticia política del día y no pudo hablar de nada en la oficina.

Sin embargo, otro oficinista que sí la siguió, comprobó que es la mejor política.

Una señora que la siguió se enteró de que le había tocado la lotería.

Un trabajador se enteró a tiempo del tiempo que iba a hacer y se preparó con tiempo.

Y un ejecutivo que la siguió, no siguió por la calle del atasco y llegó al aeropuerto en hora buena.

Y es que oír MATINAL SER es necesario para salir de casa sabiendo lo que pasa.

Pase esta nota a un amigo para que siga la Cadena y, si no, ya verá lo que pasa. Oiga.

ANEXO 58. Nivel 8: actividad obligatoria. Tarea múltiple compuesta por ocho apartados para responder en papel

A continuación, se os presentan ocho actividades y cada una vale 0,1 puntos (en total, 0,8). Tenéis una hora (60 minutos) para completarlas en equipo antes de pasar a las correcciones. No olvidéis que debéis obtener, como mínimo, un 0,5/0,8 para superar la prueba y pasar de nivel. No obstante, podréis repetirla una vez en caso de suspenderla, aunque vuestra nota no podrá superar el 0,5.

1.-Corrígeme. Detectad en cuáles de estas oraciones el conector se ha empleado de manera errónea, causando incoherencias o falsedades. Indicad por qué (implicaturas) y plantead un nexo alternativo (0,025/0,8 cada enunciado, 0,1/0,8 en total).

- a) Es feo, sino que es alto.
- b) Esta novela me gusta y es violenta.
- c) A pesar de que granizaba, era de noche.
- d) No le gusta la tortilla porque come pollo.

2.-Conéctame. Cread diez enunciados complejos a través de relacionar las oraciones de la columna de la derecha con las de la izquierda usando conectores (0,01/0,8 cada una, en total 0,1/0,8).

Llueve.	Hace buen tiempo.
Es moderno.	El impermeable las hace sudar.
Teníamos las piernas frías y mojadas.	Se ha hecho tarde.
Vamos a casa.	Vamos a casa.
La película me ha gustado.	No voy a volver al cine en mucho tiempo.

3.-Encuéntrame. Buscad los cambios de sentido que se producen con el cambio de conector en el siguiente par de enunciados y explicadlo (0,1/0,8)

A pesar de que se ha hecho muy tarde, vamos a casa.

Vamos a casa porque se ha hecho muy tarde.

4.-Explicame. Existen más mecanismos de cohesión que los conectores lógicos. Observad los siguientes textos (uno sin cohesionar y otro cohesionado). Explicad qué mecanismos se han empleado para la unión de cada uno de los enunciados con el anterior

y/o el siguiente (0,02/0,8 cada uno, en total 0,1/0,8).

Texto sin cohesionar:

Seis cuadros de Joan Miró fueron robados por unos desconocidos. Los cuadros son de la primera época del pintor catalán. Los cuadros son propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona. El robo se produjo en la madrugada de ayer. Los desconocidos irrumpieron en la sala Joan Prats de la Fundación. Con dos martillos, los desconocidos rompieron en pedazos el cristal de una de las paredes vidriadas del edificio.

Texto cohesionado:

Seis cuadros de Joan Miró, de la primera época del pintor catalán, propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona, han sido robados en la madrugada de ayer por unos desconocidos que irrumpieron en la sala Joan Prats de la Fundación después de romper en pedazos, con dos martillos, el cristal de una de las paredes vidriadas del edificio.

5.-Complétame. Dotad al siguiente texto de cohesión a partir tanto de conectores como de los mecanismos vistos en el ejercicio anterior.

Texto sin cohesionar:

Muy señores míos:

Adjuntamos a los muy señores míos el albarán de entrega del material. El material se entregó en fecha en el lugar indicado. Los muy señores míos tienen que devolver el albarán de entrega del material lo más urgentemente posible. Los muy señores míos tienen que devolver el albarán de entrega del material con el sello del centro. Que el albarán de entrega del material sea devuelto con el sello del centro es un requisito del Departamento de Educación. Nada más. Quedamos a la espera del albarán. El albarán debe estar debidamente cumplimentado.

Saludamos a los muy señores míos.

6.-Insértame. En el texto que se propone, debéis incluir las siguientes ideas, sin necesidad de seguir el orden en el que se presentan (0,025/0,8 cada una, en total 0,1):

a) Se trata de un desesperado intento de evitar la desaparición del pueblo.

- b) El número de personas que viven en Miranda de Arriba ha disminuido considerablemente en los últimos veinte años.
- c) La oferta se extiende a todas las parejas que se comprometan a vivir en el pueblo.
- d) Iniciativas de este tipo han tenido bastante éxito en el resto de España.

Texto:

La alcaldesa de la localidad española de Miranda de Arriba, la famosa María Donoso, ha anunciado que para fomentar la natalidad el ayuntamiento pagará 1.500 euros a las parejas que tengan un hijo. A esta iniciativa en le han precedido ya en España dos similares.

7.-Sálvame. Los cuatro textos que se presentan a continuación se encuentran aparentemente cohesionados, aunque en un nivel más profundo, esta cohesión desaparece. Mejorad los textos para se encuentren completamente cohesionados (0,025/0,8 cada uno, en total 0,1):

a) UN PERRO PROVOCA LA MUERTE A 200 OVEJAS EN MIRÓN DE ABAJO

El propietario de las ovejas es Juan García, que esta mañana no quiso hacer comentarios al respecto. El dueño del perro, que tenía insertado un microchip identificador, tenía un seguro que va a cubrir el valor de las ovejas muertas.

b) SE ME FUE LA CABEZA Y LE PRENDÍ FUEGO

Empieza el juicio contra el hombre que asesinó a su mujer tras denunciar malos tratos en un programa de televisión.

c) Querido Pablo:

¿Cómo se encuentran tu mujer y los niños? Bueno, ya me lo contarás al regresar. El perro se ha comido el vestido favorito de tu madre y tu madre se ha enfadado mucho, ahora duerme afuera.

d) Estimado Director:

Si los ejemplares que se os han enviado de la presente unidad didáctica consideráis que son insuficientes nos podréis pedir nuevos ejemplares a la Unidad de Textos

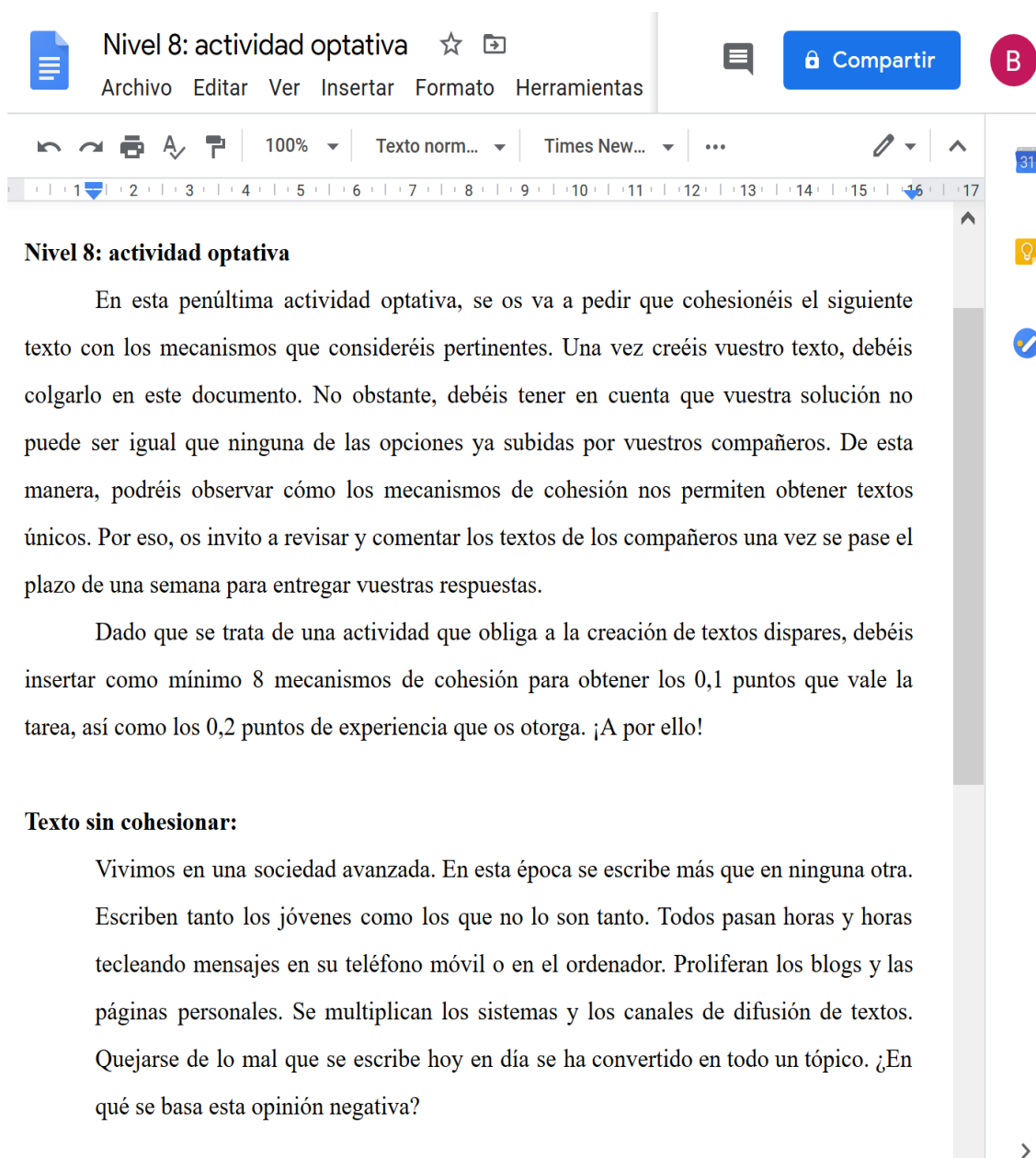
y Materiales Didácticos de este Departamento

8.-Contamíname. Para terminar, reducid al máximo la cohesión del siguiente texto (0,1/0,8):

Hablar con acento no es hablar mal. De hecho, resulta imposible hablar sin acento, ya que cada uno de los hablantes del español tenemos el que hemos adquirido en nuestra infancia o el del lugar en el que nos hemos desarrollado. Por tanto, un modo de pronunciar no puede ser considerado incorrecto o vulgar simplemente por pertenecer a una región determinada, ni tampoco existe ningún país ni ninguna región en donde se hable mejor el español que en el esto. Esta se corresponde con una falsa idea que se debe desaterrar por completo, dado que en cada territorio hay personas que hablan de manera correcta y otros que cometen incorrecciones, igual que hay escritores que escriben mejor y otros que lo hacen peor, e igual que hay albañiles que construyen las casas mejor que otros.

Adaptado de Instituto Cervantes (2012), *El libro del español correcto*

ANEXO 59. Nivel 8: actividad opcional. Cohesión de un texto en *Google Drive*



The image shows a Google Docs interface. At the top, the document title is "Nivel 8: actividad optativa" with a star icon and a share icon. Below the title is a menu bar with options: "Archivo", "Editar", "Ver", "Insertar", "Formato", and "Herramientas". To the right of the menu bar is a "Compartir" button and a profile icon with the letter "B". Below the menu bar is a toolbar with icons for undo, redo, print, text color, background color, zoom (100%), text style (Texto norm...), font (Times New...), and a pencil icon. Below the toolbar is a horizontal ruler with numbers 1 through 17. The main content area contains the following text:

Nivel 8: actividad optativa

En esta penúltima actividad optativa, se os va a pedir que cohesionéis el siguiente texto con los mecanismos que consideréis pertinentes. Una vez creéis vuestro texto, debéis colgarlo en este documento. No obstante, debéis tener en cuenta que vuestra solución no puede ser igual que ninguna de las opciones ya subidas por vuestros compañeros. De esta manera, podréis observar cómo los mecanismos de cohesión nos permiten obtener textos únicos. Por eso, os invito a revisar y comentar los textos de los compañeros una vez se pase el plazo de una semana para entregar vuestras respuestas.

Dado que se trata de una actividad que obliga a la creación de textos dispares, debéis insertar como mínimo 8 mecanismos de cohesión para obtener los 0,1 puntos que vale la tarea, así como los 0,2 puntos de experiencia que os otorga. ¡A por ello!

Texto sin cohesionar:

Vivimos en una sociedad avanzada. En esta época se escribe más que en ninguna otra. Escriben tanto los jóvenes como los que no lo son tanto. Todos pasan horas y horas tecleando mensajes en su teléfono móvil o en el ordenador. Proliferan los blogs y las páginas personales. Se multiplican los sistemas y los canales de difusión de textos. Quejarse de lo mal que se escribe hoy en día se ha convertido en todo un tópico. ¿En qué se basa esta opinión negativa?

ANEXO 60. Resumen de conectores para la realización del nivel 8. Tomado de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, pp.4081-4082)

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	en primer lugar/en segundo lugar;/ por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	DIGRESORES	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	CONECTORES CONSECUTIVOS	por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	en cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	por ejemplo, en particular, etc.
MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	DE MODALIDAD DEÓNTICA	bueno, bien, vale, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	bueno, eh, este, etc.

ANEXO 61. Nivel 9: actividad obligatoria. Redacción de un texto argumentativo en *Google Drive*

Por fin ha llegado el momento de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en la construcción de vuestro propio texto argumentativo a través de la plataforma *Google Drive* (no olvidéis invitar a vuestro profesor al documento; si no lo hacéis, ¡no os podrá calificar!).

El tema de vuestro texto argumentativo debe ser «Sobre las “paparruchas” o *fake news* en español. ¿Cómo nos afectan realmente en la sociedad del siglo XXI?» y la extensión debe superar las 500 palabras. Para su confección, podéis repasar las guías sobre cómo escribir textos¹⁴³. Además, podéis guiaros de la rúbrica de evaluación que se usará para evaluaros¹⁴⁴. Tenéis un plazo de una semana para entregar vuestra respuesta.

Mantened presente que sois una empresa periodística y que vuestro objetivo consiste en redactar un artículo sobre este tema mejor que el resto de periódicos de la ciudad. ¡Esto es una competición, chicos, y las cosas se ponen serias!

Del mismo modo, recordad que en la tercera pregunta de vuestro examen escrito vais a encontrar una cuestión de semejantes características, por lo que no desperdiciéis esta oportunidad de poner en práctica vuestros conocimientos en equipo, ayudándoos los unos a los otros.

¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!

¹⁴³ Véase Anexo 62.

¹⁴⁴ Véase Anexo 63.

ANEXO 62. Guía sobre cómo escribir textos. Adaptado de Instituto Cervantes (2012, pp. 25-90)

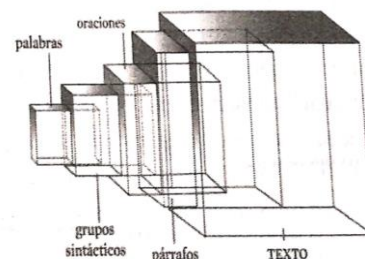
1 LA COMUNICACIÓN ESCRITA

TEXTO = transmisión de un mensaje o una idea mediante palabras y oraciones, escrito:

-con un propósito y

-para ser eficaz, lo que implica:

- ser COHERENTE,
- resultar ADECUADO,
- estar bien COHESIONADO,
- estar ELABORADO CORRECTAMENTE,
- tener un BUEN ESTILO.



Se deben seguir los principios de:

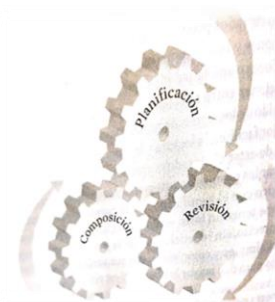
- cooperación (Grice: cantidad, cualidad, relación y modalidad) y
- cortesía (Leech).

2 CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Consta de: planificación, composición y revisión.

Si un texto comunica igual con menos palabras, será más eficaz.

Piensa globalmente, actúa localmente



2.1 PLANIFICACIÓN

La planificación es la fase previa a la escritura propiamente dicha y necesita tener en cuenta:

- qué instrumentos se necesitarán (papel, ordenador...),
- el tiempo > una adecuada distribución de las tareas,
- las restricciones propias de determinados géneros o medios,
- el destinatario.

2.1.1 RECURSOS PARA GENERAR IDEAS

- | | |
|---|--------------------------------|
| a) Confeccionar listas | f) Usar apoyos gráficos |
| b) Lluvia de ideas | g) Elaborar mapas conceptuales |
| c) Inventar palabras | h) Construir esquemas |
| d) Asociación de ideas | i) Ordenar acontecimientos |
| e) Clasificar y agrupar palabras de diversas formas | j) Redactar directamente |

2.2 COMPOSICIÓN

Consiste en dar forma material a las ideas que han surgido en el proceso de planificación.

-El autor tiene que estar atento a cada uno de los componentes del discurso, desde el más pequeño al mayor, teniendo en cuenta que, además, los cambios en cualquiera de ellos afectarán al conjunto.

2.2.1 SELECCIÓN DE PALABRAS

PALABRA = unidad mínima de la redacción, independientemente de que se componga de otros elementos más pequeños, a los que también hay que atender (ej: sonidos, sílabas).

PRINCIPIO DE ADECUACIÓN = elegir las palabras que se adaptan más al destinatario y al contexto (conocer el significado preciso y los matices, usarlas con propiedad y en el momento adecuado, ajustarlas a los propósitos comunicativos, etc.).

2.2.1.1 ¿QUÉ PALABRAS ELEGIR?

- a) **Palabras cortas** (para que la comunicación sea más fluida) → los vocablos largos no añaden nada al significado que queremos transmitir: *Fin / Finalidad X; Como / En calidad de X.*
- b) **Formas populares** (a menudo, también, las más breves): *Sobreesfuerzo / Sobreesfuerzo X.*

OJO: Hay que tener en cuenta las diferencias de uso o de significado (ej: *semilegal / semiilegal*).

2.2.1.2 ¿QUÉ PALABRAS EVITAR?

- a) **Extranjerismos** innecesarios
- b) **Palabras «machaconas»** (palabras que aparecen repetidas en el mismo párrafo o, incluso, en la misma línea) > SOLUCIÓN: sinónimos (*tomo y libro*), hiperónimos (*escrito de libro*), paráfrasis (*el nuevo producto de la editorial*), pronombres personales, posesivos, demostrativos y otros (*mismo*), adverbios (*aquí, entonces*), elipsis...

PERO: La repetición es obligatoria en descripciones técnicas, textos jurídicos o legales, para crear un determinado efecto estilístico...

- c) **Palabras «pesadas»** según su longitud (larga) y su estructura (acumulación de sonidos que crean efectos acústicos desagradables o repetitivos): *Se ha hecho*

pública la sentencia de la Audiencia de Valencia X / La Audiencia de Valencia ha hecho público el fallo del tribunal.

- d) **Palabras «insípidas»**, es decir, comodines o «palabras baúl»: *cosa, bueno, ser...*
- e) **Fórmulas «cansinas»** (expresiones rutinarias cuyo uso ha desgastado gran parte de la fuerza expresiva que la construcción pudiera haber tenido inicialmente), que son: muletillas (*¿verdad?, ¿no?, es decir...*); tópicos (*un granito de arena, agenda apretada, caldear el ambiente, aparatoso accidente...*).
- f) Los «**bichos raros**» o palabras poco usuales, como *emblemático* frente a *destacado* o *relevante*.
- g) Palabras «**con poco tacto**» (hirientes u ofensivas) o «palabras tabú» (términos fuertemente estigmatizados socialmente considerados inconvenientes o inadecuado e, incluso, ofensivos).

OJO: Al tratar a hombres y mujeres SOLO se recurre a la fórmula desdoblada si el contexto no es claro o si se pretende hablar de dos grupos diferenciados, desechando símbolos como @.

2.2.1.3 LA ELABORACIÓN DEL GRUPO SINTÁCTICO.

- a) Ordenar adecuadamente los complementos.
- b) No abusar de los adjetivos y tener en cuenta sus posiciones:
 - a. Antepuesto: carácter valorativo y subjetivo.
 - b. Pospuesto: objetivo.
- c) «Colocar cada oveja con su pareja»: *Detrás de él / detrás suyo X; El incumplimiento / el no cumplimiento X.*
- d) Tener cuidado con las oraciones como complemento de los nombres: *Tendrás que aclararme por qué te callaste / Tendrás que aclararme el porqué te callaste X.*

2.2.1.4 LA CONSTRUCCIÓN DE LA ORACIÓN

ORACIÓN = unidad de sentido completo en torno a un verbo conjugado que determina su estructura.

2.2.1.4.1 CONSEJOS PARA CREAR ORACIONES CORRECTAS

- a) Eliminar la ambigüedad, que puede ser de dos tipos:
 - a. Léxica (solución a través del contexto o de un sinónimo): *El banco es nuevo.*
 - b. Gramatical (pasa más inadvertida), causada por:

- i. Mala ordenación de los complementos: *Kiko en la boda de Garay con Jessica* (¿Se casa Garay con Jessica o Jessica acompaña a Kiko?).
 - ii. Falta de cohesión de los elementos: *Me encontré a Ana saliendo del cine* (¿Quién salía del cine?).
 - iii. Uso de nombres que derivan de verbos: *El deseo de escapar del león* (¿Deseaba escapar el león o la gente?).
 - iv. Puntuación deficiente o indebida acentuación: *Lo haré como había prometido* (= Lo haré del modo en que había prometido hacerlo) / *Lo haré, como había prometido* (= Había prometido hacerlo y lo haré).
- b) Problemas con la concordancia: *Tú eres de los que creen que todo se arreglará / Tú eres de los que crees que todo se arreglará X.*
 - c) Concluir la frase que se haya empezado (= anacoluto): *El marido de la vecina del tero, la que vive enfrente de mi suegro, ha tenido un accidente / La vecina del tercero, la que vive enfrente de mi suegro, su marido ha tenido un accidente X.*
 - d) Asegurarse del verbo en forma conjugada: *Le informamos de que... / Informarle de que...*

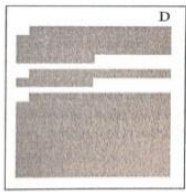
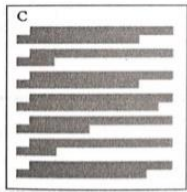
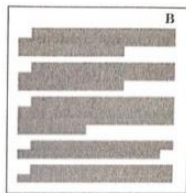
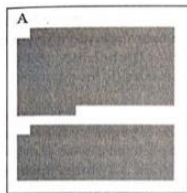
OJO: Cuidado con asimetrías: *Tras el aviso a la policía, unos querían acabar la fiesta y otros deseaban continuarla, pero nadie deseaba marcharse a su casa / Tras el aviso a la policía, unos querían acabar la fiesta en otro sitio, pero nadie deseaba marcharse a su casa X.*

2.2.1.4.2 CONSEJOS PARA CREAR ORACIONES MÁS LEGIBLES

- a) Construir la extensión de la oración (las oraciones más largas son más difíciles de interpretar).
- b) Eliminar lo innecesario: *Ya te digo, o sea, es que me encuentro super a gusto*
- c) Limitar los incisos a lo imprescindible por la dificultad que generan a la hora de interpretarlos.
- d) Colocar próximos los elementos que están relacionados: *Han adquirido la litografía más valiosa del pintor sevillano / Han adquirido la litografía del pintor sevillano más valiosa X.*
- e) Evitar muchas negaciones: *Todos saben que esto sucedió en España y también en otras naciones / Nadie desconoce que esto no solo sucedió en España, sino también en otras naciones X.*

2.2.1.4.3 CONSEJOS PARA CREAR ORACIONES MÁS ATRACTIVAS

- a) Respetar el orden básico de los componentes de la oración: *La semana pasada se recibieron las últimas remesas de nuestros proveedores de ultramar / Las últimas remesas de nuestros proveedores de ultramar la semana pasada se recibieron X.*
- b) Usar verbos en lugar de nombres para expresar acciones (→ la forma nominal resulta menos directa y, en la mayoría de los casos, más ambigua): *El presidente ha inaugurado la autovía / Ha tenido lugar la inauguración del nuevo tramo de autovía por el presidente X.*
- c) Seleccionar la voz activa en vez de la pasiva: *Da la impresión han pintado hoy las imágenes / Da la impresión de que las imágenes han sido efectuadas en tiempos actuales X.*
- d) Seleccionar verbos de mayor contenido semántico: *Golpear / dar golpes X.*



- e) Variar los esquemas gramaticales para evitar la monotonía y el aburrimiento del lector.

2.2.1.5 EL DISEÑO DEL PÁRRAFO

2.2.1.5.1 LA FORMA DEL PÁRRAFO

Elegir la distribución que se considere más adecuada, con párrafos equilibrados y suficientemente extensos (→ B).

TIPOS DE PÁRRAFOS

a) Párrafo ordinario

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

b) Párrafo moderno o alemán

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

c) Párrafo francés

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

d) Párrafo asimétrico

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

e) Párrafo en bandera:

1.-Por la derecha

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

2.-Por la izquierda

¿Sirve este descubrimiento para la vida real? No es que sirva, es que es muy efectivo; podría definirse también como que no sigas a rajatabla lo primero que pienses. Piensa en lo que piensas. Busca, no te conformes con el primer pensamiento.

2.2.1.5.2 EL CONTENIDO DEL PÁRRAFO

PÁRRAFO = conjunto de oraciones que giran en torno a una idea central.

Estructura general del texto:

- A) Se dice que se va a decir.
- B) Se dice.
- C) Se dice que se ha dicho.

Los párrafos más importantes son:

- a) El párrafo de apertura. Informa del contenido (→ textos de carácter más objetivo = más previsible, menos eficaz > evitar la previsibilidad) o crea expectación (→ dato sorprendente, que resulte llamativo: una anécdota, una frase breve y poco contextualizada, una pregunta, una cita...).
- b) El párrafo de conclusión. Las últimas palabras son las que más resuenan, las que permanecen en la memoria más tiempo. En él, se resumen las ideas principales del texto (→ más neutra, más objetiva, más previsible) o se usa alguna fórmula que de sorpresa.

2.2.1.5.3 LA TRANSICIÓN ENTRE PÁRRAFOS

Debe existir vinculación entre todas las partes del texto, lo que se consigue, por ejemplo, por medio de los **marcadores del discurso**.

2.2.1.5.4 EL PÁRRAFO: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

- a) **Errores de contenido, internos, dentro del párrafo**. Se soluciona buscando un título interno para cada párrafo con la idea central, y se aconseja que aparezca explícitamente.
- b) **Errores en la forma**. Afectan a la extensión y al número de oraciones que los forman. Se recomienda evitar el desequilibrio, es decir, párrafos o muy largos, o muy breves (sobre todo, cuando se forman con una sola oración).
- c) **Errores de transición**. Son consecuencia de que el párrafo no conduce al siguiente de manera fluida y natural, lo que a menudo lleva a una reestructuración no solo de un párrafo, sino de un bloque entero de contenido.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PÁRRAFO

- Es coherente (todas las oraciones que lo forman giran en torno al mismo tema).
- Contiene una frase con la idea central, o esta es fácilmente deducible.
- Está formado por entre 3 y 10 oraciones.
- Las oraciones se ordenan de manera clara.
- Contiene palabras o frases de transición.
- Existe una adecuada conexión con los párrafos adyacentes.

2.3 LA REVISIÓN

Debe producirse desde el inicio de la escritura y no se da por concluida hasta que el texto se cierra definitivamente. Esto es lo que diferencia a:

- aprendices: solo la realizan al final del proceso e inmediatamente al terminar,
- expertos: usan la revisión a lo largo del proceso y afecta a todas sus partes de elaboración, además de realizarse de nuevo tras dejar reposar el texto, atendiendo tanto a los aspectos superficiales como a los más profundos.

2.3.1 REVISIÓN DE LOS ASPECTOS FORMALES DEL TEXTO

- a) **Ortografía:** erratas, errores ortográficos, signos de puntuación.
- b) **Vocabulario:** variedad, precisión y propiedad; localizar y eliminar cacofonías (*cuando estuviste lo viste*); suprimir tópicos (*espectáculo dantesco*), palabras comodín (*asunto, tema*), muletillas (*es decir, generalmente*), redundancias (*colofón final*) y otras expresiones de relleno; evitar palabras o expresiones malsonantes, hirientes u ofensivas.
- c) **Sintaxis:** longitud y complejidad de las oraciones; orden de los elementos; identificación de un verbo en forma conjugada por oración y comprobar su valor semántico y régimen sintáctico; revisar las concordancias y la variedad de esquemas gramaticales utilizados.
- d) **Construcción de los párrafos:** revisar la extensión y el equilibrio en su distribución.

2.3.2 REVISIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

- a) Cantidad, orden y organización de las ideas:
 - a. Determinar si cada una de las partes contribuye a desarrollar la idea global.
 - b. Eliminar lo irrelevante.
 - c. Reordenar el contenido.
 - d. Revisar los datos que se proporcionan.
- b) Claridad y adecuación al texto:
 - a. Comprobar que se ajusta a los objetivos.
 - b. Buscar contradicciones, repeticiones o redundancias.
 - c. Comprobar que el estilo y la forma son atractivos y adecuados para el lector.
 - d. Comprobar si el enfoque es el más conveniente.
- c) Determinar si la transición entre las partes es fluida o hay saltos abruptos:
 - a. Comprobar las correspondencias entre ideas y párrafos.
 - b. Revisar los nexos.
 - c. Revisar la introducción y la conclusión.

2.3.3 ESTRATEGIAS PARA LA REVISIÓN

- a) Replantearse todo el proceso.
- b) Detectar errores.
- c) Ponerse en el lugar del lector.
- d) Revisar con ayuda de otros (uno lee lo que pretende decir, y no realmente lo que está diciendo).
- e) Comparar con el «modelo ideal del texto».
- f) Hacer resúmenes (cuanto más fácil sea de resumir, más coherente será su contenido).
- g) Leer en voz alta.
- h) Usar procesadores de textos para las erratas, las faltas de ortografía, las concordancias, la búsqueda rápida de sinónimos...

2.3.4 LA PRESENTACIÓN FINAL DEL TEXTO

La presentación del texto debe servir para facilitar su lectura e interpretación.

→ Algunos textos presentan una estructura predeterminada.

Algunos factores que ayudan a la legibilidad del texto son:

- a) el aspecto del párrafo,
- b) el interlineado.
- c) el espacio entre párrafos,
- d) la alineación,
- e) los márgenes,
- f) el sangrado de párrafo,
- g) familia y cuerpo de letras,
- h) los títulos y subtítulos,
- i) el índice,
- j) la numeración de apartados:
 - a. numeraciones,
 - b. bolos o viñetas (•, □, ▪, ○, ◇).
- k) los recursos tipográficos,
- l) el encabezado y pie de página,
- m) los cuadros y tablas,
- n) recursos gráficos y se debe:
 - a. definir su función,
 - b. adecuar el recurso al texto,
 - c. cuidar su proporción

ANEXO 63. Rúbrica de evaluación del texto argumentativo creado en el nivel 9. Adaptado de Instituto Cervantes (2012) y de JuanPerBo (2012)

	CALIFICACIÓN				
	(5 = mayor, 1 = menor)				
	5	4	3	2	1
Entre los elementos del texto existe la coherencia necesaria para entender la información que en él se propone.					
El contenido del texto se adecúa a la situación y a contexto de producción del mismo.					
Los elementos internos del texto se encuentran cohesionados entre sí mediante los mecanismos oportunos para ello.					
El texto se encuentra bien organizado, atendiendo a uno de los patrones propuestos.					
El texto posee una buena introducción que cumple con los requisitos necesarios.					
El texto posee una buena exposición de los argumentos que cumple con los requisitos necesarios.					
El texto posee una buena conclusión que cumple con los requisitos necesarios.					
La gramática del texto es correcta.					
El léxico empleado se ajusta al significado intencional de este.					
El texto posee corrección gramatical.					
El estilo del texto es bueno, elegante y adecuado al ámbito en el que se desarrolla.					
El emisor expone con claridad y rigor su opinión personal					
El texto es eficaz y logra captar la atención del receptor.					
Se percibe con claridad que se han seguido los pasos para la construcción de textos: planificación, composición y revisión.					
Los argumentos expuestos son acertados y se corresponden a la perfección con el tema propuesto.					
Las fuentes concretas de los argumentos son variadas, están contrastadas y presentan fiabilidad.					
El uso de fuentes es abundante, completo y útil.					

___ / 85

ANEXO 64. Distribución de la puntuación según la posición en los ránquines para nuestra propuesta de innovación

	GRUPOS	PERSONAS
	Actividades principales	Actividades principales + Actividades secundarias + Puntos de experiencia (se suman al final)
1°	+0,3 sobre la nota final	+0,3 sobre la nota final
2°	+0,2 sobre la nota final	+0,2 sobre la nota final
3°	+0,1 sobre la nota final	+0,1 sobre la nota final

ANEXO 65. Resumen en forma de tabla sobre la evaluación general con respecto al tipo de tareas propuestas para nuestra propuesta de innovación docente

EVALUACIÓN GENERAL			
ACTIVIDAD	PUNTOS TOTALES	APROBADO	COMENTARIOS
ACTIVIDADES OBLIGATORIAS	8	0,5/0,8 en cada nivel	Estas actividades son obligatorias y se realizan por grupos en clase. Son un total de diez (una por nivel), por lo que cada una de ellas vale 0,8 sobre la nota total (es decir, un 8% sobre la nota final). Para aprobarlas, hay que sacar 0,5 puntos de los 0,8 posibles. Se podrá repetir una vez pero, independientemente del resultado, computará como 0,5.
ACTIVIDADES SECUNDARIAS	1	0,8/1 en cada nivel	Estas actividades son optativas y se realizan individualmente por ordenador. Son un total de 10 (una por nivel), por lo que cada una de ellas vale 0,1 sobre la nota final (es decir, un 1%). Para aprobarlas, deben responderse correctamente el 80% de las preguntas. En este caso se obtiene 0,1 puntos o nada. Puede repetirse una vez sin penalización.
PUNTOS DE EXPERIENCIA	1	Varía de acuerdo con la actividad o con la acción llevada a cabo. Véanse Anexo 35, 41, 43, 47, 52, 57 y 59, y el punto 5.4.4.10	Todos los alumnos comienzan con 0,5 sobre un punto total que puede valer este apartado al comenzar el nivel 0. Los puntos de experiencia pueden incrementarse y disminuirse durante los 10 niveles del juego (del 0 al 9) a partir de su comportamiento en clase y de la realización de actividades optativas, siendo solo válida para la calificación la nota que adquieran al respecto al final del nivel 9. Cabe señalar que esta nota no podrá ser nunca superior a 1 e inferior a 0.
HABILIDADES	-	-	Las habilidades no proporcionan puntos sobre la calificación, pero sí que provee a los estudiantes de ventajas que podrán usar SOLO UNA VEZ de forma individual, grupal o sobre otro miembro del equipo, según su elección personal.

EVALUACIÓN GENERAL			
ACTIVIDAD	PUNTOS TOTALES	APROBADO	COMENTARIOS
HABILIDADES	-	-	<p>Las cuatro habilidades que podrán adquirir a lo largo de las tareas varían según el papel-personaje que desempeñe el alumno en cuestión sobre el equipo y NUNCA se repiten.</p> <p>En cuanto a su modo de adquisición, cabe señalar que obtienen la primera de manera general al comenzar en el nivel 0 y las otras tres solo podrán obtenerse aprobando las actividades secundarias de los niveles 2, 4 y 6, respectivamente.</p>
RÁNQUINES	+0,3 +0,2 +0,1	-	<p>La nota de los ránquines depende de la clasificación tanto grupal como individual de los alumnos.</p> <p>En ambos casos, la primera posición recibirá +0,3; la segunda, +0,2, y la tercera +0,1. Por lo tanto, una persona puede adquirir puntos extra al final por ambos ránquines, que no son excluyentes.</p>