



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas Especialidad: Lengua Castellana y Literatura. Latín y Griego

El género teatral en las aulas  
de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).  
“El Pueblo Lector”, una actividad innovadora.

The theatrical genre in the classrooms  
of Compulsory Secondary Education (CSE).  
“The Reading People”, an innovative activity.

Autor

Marcos Baya Tolosa

Directora

Noemí Manrique Gil

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

Título: El género teatral en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). “El Pueblo Lector”, una actividad innovadora.

Elaborado por: Marcos Baya Tolosa

Dirigido por: Noemí Manrique Gil

Depositado para la defensa en la convocatoria de febrero de 2025

**Resumen:** El presente Trabajo de Fin de Máster realiza una búsqueda sobre los conocimientos teóricos del género teatral, centrándose en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Además, también se relacionan bases teóricas sobre la evaluación, la gamificación y la evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la Propuesta Didáctica que se expone dentro de este trabajo bebe de esas fuentes haciendo que la metodología principal sea la gamificación y verse sobre contenidos relacionados con el género teatral. Esto se hizo a partir de un juego de mesa ya existente haciendo que el contenido fuera llevado al terreno literario. Así que, esta actividad se llevó a cabo dentro de un escenario real. Además de ello, esta actividad fue evaluada por el alumnado mediante encuestas entorno a dos ejes: evaluación docente y autoevaluación.

**Palabras clave:** gamificación, teatro, metodología activa, evaluación, autoevaluación

**Abstract:** This Master's Thesis conducts a search on theoretical knowledge about the theatrical genre, focusing on the stage of Compulsory Secondary Education. In addition, toric bases on evaluation, gamification and evaluation within the teaching-learning processes are also related. Therefore, the Didactic Proposal that is presented within this work draws on these sources, making the main methodology gamification and viewing content related to the theatrical genre. This was done based on an existing board game, taking the content to the literary field. So, this activity was carried out within a real scenario. In addition, this activity was evaluated by the students through surveys based on two axes: teaching evaluation and self-evaluation.

**Key words:** gamification, theater, active methodology, evaluation, self-assessment

# Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
2.1. El género teatral en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) .....	7
2.2. La evaluación .....	12
2.3. La gamificación.....	17
2.4. El aprendizaje significativo .....	20
<b>3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
3.1. Contexto .....	25
3.2. Marco legal.....	26
3.3. El centro educativo .....	27
3.4. El aula y su alumnado .....	29
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>31</b>
4.1. Objetivos .....	31
4.2. Enfoque metodológico .....	32
4.3. Actividades.....	35
4.3.1. El Pueblo Lector .....	35
4.3.1.1. Preparación previa.....	35
4.3.1.2. Origen y el nuevo nombre.....	37
4.3.1.3. Elementos del juego para el desarrollo de la actividad .....	38
4.3.1.4. Relación con el aprendizaje significativo .....	45
4.3.2. Evaluación .....	46
4.3.2.1. Evaluación docente .....	47
4.3.2.2. Evaluación del estudiante o Autoevaluación .....	49
<b>5. INFORME DE RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
5.1. Aciertos y ventajas encontradas .....	51
5.2. Limitaciones y dificultades encontradas .....	52
5.3. Análisis de los datos sobre la evaluación .....	53

<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>56</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>58</b>
7.1. Bibliografía principal .....	58
7.2. Legislación vigente.....	61
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>62</b>
8.1. Figuras pertenecientes a la actividad “El Pueblo Lector” .....	62
Figura 1.....	62
Figura 2.....	62
Figura 3.....	63
Figura 4.....	63
Figura 5.....	64
Figura 6.....	64
Figura 7.....	65
Figura 8.....	65
Figura 9.....	66
8.2. Figuras pertenecientes a la Encuesta de evaluación.....	67
Figura 10.....	67
Figura 11.....	68
8.3. Gráficas de los resultados obtenidos en las Encuestas de Evaluación .....	69
Gráfica 1 .....	69
Gráfica 2 .....	69
Gráfica 3 .....	70
Gráfica 4 .....	70
Gráfica 5 .....	71
Gráfica 6 .....	71
Gráfica 7 .....	72
Gráfica 8.....	72

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se enmarca dentro de la modalidad A3 del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas Especialidad: Lengua Castellana y Literatura. Latín y Griego, durante el curso académico 2023-2024. El objetivo general perseguido será realizar una propuesta didáctica, contextualizada en un escenario real que combine la tradición y nuevas formas didácticas implementadas en las aulas de secundaria. Todo ello se enmarcará entorno al ámbito de la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura.

La selección del tema derivó de la necesidad de adaptar los contenidos literarios sobre el género teatral dentro de la Unidad Didáctica diseñada para el grupo del centro de prácticas. El grupo para el que están adaptadas las actividades es para 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estas actividades están sujetas a las exigencias y novedades educativas que se ven reflejadas dentro de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Como novedad principal, dentro de la Propuesta Didáctica se intentó combinar distintas metodologías como las metodologías tradicionales y las metodologías activas. Por tanto, el desafío residía en realizar actividades combinando ambos tipos de metodologías. Al final, dentro de las metodologías activas se optó por elegir la gamificación.

Uno de los beneficios que otorga esta metodología activa, es que el alumnado se vea motivado a la hora de adquirir los conocimientos dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Este tipo de metodología ofrecía la posibilidad de combinar los contenidos que se debían impartir dentro de la Unidad Didáctica entremezclándolos desde un punto de vista lúdico. Por tanto, el objetivo principal de esta Propuesta Didáctica es que el alumnado aprenda los contenidos e información necesaria sobre el género teatral a través de la gamificación. Un componente importante ligado a esta metodología es la motivación, ya que el desempeño del alumnado es una parte fundamental dentro del desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Una de las finalidades de la Propuesta Didáctica tiene que ver con la adquisición de conocimientos desde el Aprendizaje Significativo, teoría formulada David Ausubel. Con ello, se pretende que el alumnado sea capaz de relacionar la información existente dentro de su estructura cognitiva para, durante la actividad, adquirir nueva información, y así poder relacionarla dentro de su estructura cognitiva. Con todo esto se pretende que el alumnado asiente una base sobre el género teatral y así aprenda su funcionamiento y características más relevantes. Por tanto, el objetivo no es que todo el alumnado sea un especialista en teatro, sino que el objetivo es que desarrollen habilidades que les ayuden a resolver problemas propuestos por el docente a través de los contenidos expuestos de manera previa.

Además, la elaboración por parte del docente de un guía (véase Figura 9) para la actividad es un medio visual para representar el modo y la finalidad de la actividad, lo que permite al alumnado relacionar conceptos y estructurar el conocimiento de una manera innovadora, haciendo que la metodología tradicional quede atrás y se abran paso nuevas formas de pensamiento a través de metodologías activas. Parente (2016) expone que esta metodología es un proceso complejo y estratégico basado no solo en reglas de juego, sino que debe contener material académico.

Otro eje expuesto dentro de este Trabajo de Fin de Máster es el sistema de evaluación que se llevó a cabo dentro del centro de prácticas. Como bien sabemos evaluar no es calificar y, por tanto, recibir *feedback* sobre nuestras actividades es importante para saber si finalmente nuestra actividad ha funcionado entre el alumnado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; así que, la encuesta fue el instrumento elegido para ello. Este instrumento se desdobló en dos ejes posibles: eje del alumnado o autoevaluación, y eje del docente. Por tanto, al mostrar el alumnado el *feedback* entre estos dos ejes quedaría evaluado tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Además, dentro de este Trabajo de Fin de Máster se ofrecerán los resultados en forma de gráficas (véase en los Anexos el punto 8.3.) en forma de gráficas. Además, se ofrecerá una interpretación de dichos resultados.

Una de las razones por las cuales se ha llevado a cabo este tema sobre el género teatral dentro del aula es debido a que formaban parte de la programación de aula cuando se realizó el *Prácticum II*. Además, hay que destacar que la educación Literaria se ve contemplada dentro del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como

parte fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, mediante la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se han fomentado, a través de nuevas estrategias metodológicas, nuevas formas de tratar la literatura dentro de las aulas de secundaria.

Cabe destacar que la Unidad Didáctica llevada a cabo en el *Prácticum II* puede resultar útil para el alumnado a la hora de relacionar y diferenciar los diferentes géneros literarios existentes. Además, esta Unidad Didáctica abarca mucho más allá, haciendo que la oralidad esté presente dentro de las actividades. Esto hace que el alumnado adquiera nuevas herramientas para la vida cotidiana y por tanto, pueda emplearlas en su día a día.

Por tanto, el uso del enfoque comunicativo dentro de las sesiones es algo fundamental. Este tipo de enfoque está presente dentro de la enseñanza de idiomas, y por tanto, no hay que olvidar que a pesar de que la asignatura de Lengua castellana y Literatura es utilizada como lengua vehicular dentro de las demás asignaturas este tipo de enfoques es beneficioso. Castillo (2001) expone que desde una perspectiva sociocultural este enfoque realiza dos funciones básicas como son la comunicación y la representación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se hace una revisión bibliográfica de los diferentes puntos que más adelante se tratarán dentro de la propuesta didáctica. Por un lado, se expone el género teatral en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) realizando previamente un recorrido histórico y su conformación dentro de dicha etapa educativa. Por otro lado, se presenta del concepto de evaluación y la importancia de su tipología en la actualidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, se expondrán cuestiones sobre la gamificación dentro del aula y su inclusión dentro de la educación como metodología activa. Finalmente, se muestra el paradigma teórico sobre el aprendizaje significativo de David Ausubel, ya que este tipo de aprendizaje está muy presente dentro de la ley educativa actual, la LOMLOE.

### **2.1. El género teatral en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**

La educación literaria es una de las partes fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se contempla dentro del apartado de “Educación literaria” de la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En concreto, y centrándonos en el contenido que se ajusta dentro de cada etapa, la educación literaria se contempla en los centros con la enseñanza de los géneros. En este caso, el género tratado será el dramático o teatral. Pero para comprender cómo ha llegado a ser parte de la enseñanza hay que ahondar dentro de la historia de su didáctica además de sus técnicas de enseñanza.

El teatro ha ido evolucionando a lo largo de la historia gracias a la sociedad, por ello tenemos que adquirir una perspectiva diferente a la histórica. En este caso, lo trataremos desde una perspectiva pedagógica. Por ende, Vietes (2003) indica que la pedagogía teatral es un proceso que debe generar estudios en la implantación e implementación del currículo. En España se implementa por primera vez dentro del currículo dentro del Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 137, de 5 de junio), reflejan las diferentes prácticas que se podrían considerar en el campo de la educación teatral y por tanto tiene una dimensión educativa (Vietes, 2003, p.498).

Además, cabe destacar que la pedagogía teatral ha sido desempeñada a lo largo del tiempo, y algunos autores la definen como:

El teatro es un arte tan antiguo como la humanidad y el ser humano de cualquier época gusta describirse para transmitir sus vivencias, para enseñar a sus descendientes. Porque, si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación. (Cutillas Sánchez, 2015, p. 2)

Siguiendo las líneas de Cutillas Sánchez (2015) abordar y analizar la educación de estos periodos es algo importante para ver cómo funcionaba dicha disciplina a lo largo de la historia. Por tanto, nos centraremos en los objetivos que relacionan el teatro con la educación. El primero de ellos, se relaciona con el desarrollo histórico-cultural entorno a la dramatización escolar y la dramatización; mientras que el segundo de los objetivos se basa en el hecho de que hasta el siglo XIX el teatro moralista era el dominante, mientras que a partir del siglo XX este paradigma se supera gracias a la pedagogía.

En un primer momento nos encontramos con el Humanismo Pedagógico dentro del panorama histórico del siglo XVI. Éste proponía crear jóvenes más instruidos haciéndolos mejores ciudadanos. Hay que tener en cuenta que la época medieval era reciente y por ello los colegios fueron transformándose y dando origen a las ideas humanistas. Así pues, el Humanismo se convirtió en la corriente dominante de este periodo y entendido como movimiento cultural ánima a actividades como las representaciones teatrales gracias al descubrimiento del teatro greco-romano. También, dentro de este periodo surge el nacimiento y auge de las universidades, y dentro de ellas se valora la disciplina teatral como instrumento de aprendizaje. Una figura relevante dentro de esta época es Luis Vives quien recibe la influencia de Quintiliano en el reconocimiento de la importancia del juego en la vida del niño y en su educación (Cutillas Sánchez, 2015). Entonces, el teatro escolar se inició en Salamanca y fue extendido a las demás universidades contribuyendo a la aparición del género (Cutillas Sánchez, 2025, p. 5).

Entramos entonces en el siglo XVIII, con el surgimiento del realismo pedagógico el cual “confía en el poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad” (Cutillas Sánchez, 2015, p.5). Una de las figuras más relevantes dentro de la época fue Comenio

quien hace referencia, en su obra *Schola ludus*, a la cualidad del teatro para hacer placentera la enseñanza. Por otro lado, tenemos a San Ignacio quien “utiliza muy acertadamente el poder de la contemplación para meditar” (Cutillas Sánchez, 2015, p.5), es decir, el orador visualiza lo que dramatiza mediante la oración. Es importante resaltar (Cutillas Sánchez, 2015) que los jesuitas fueron los primeros en crear un teatro para jóvenes, siempre con características religiosas, y además fueron los que le dieron importancia en Europa, Asia y América.

Hay que destacar que el teatro religioso convive con el teatro de colegio. Este tipo de teatro se vale de los modelos medievales, pero al final ambos tienen la misma función doctrinal. Este tipo de teatro lo clasificó García Soriano (1945) en cinco grupos:

1. De imitación clásica
2. Representaciones alegóricas
3. Dramas teológicos
4. Dramas bíblicos y hagiografías
5. Dramas populares.

Entrando ya en el periodo de la Ilustración, nos encontramos con el naturalismo pedagógico que “defiende un nuevo enfoque de la naturaleza y un nuevo enfoque del ser humano y de la sociedad” (Cutillas Sánchez, 2015, p.14). La idea de teatro escolar en este nuevo periodo la introduce Jovellanos quien expone que pretende crear un teatro con una finalidad docente y escolar. Además, dentro de este siglo continúa la labor de los jesuitas cuyo objetivo pedagógico sigue siendo religioso.

Entrando ya en el siglo XX sitúa al teatro infantil y juvenil “como práctica escénica y pedagógica” (Cutillas Sánchez, 2015, p.16). Dentro de este siglo, Cutillas Sánchez (2015) señala como fecha fundamental del desarrollo del teatro la época de los 70. Esta fecha es central debido a que se promulga la Ley general de educación que supuso un cambio sustancial dentro del sistema educativo español. Dentro de esta época encontramos a autores como Ana Pelegrín la cual expone que la expresión oral y la dramatización se reflejan en forma de libro. Para Pelegrín (1982) el teatro abarca más allá de lo imaginable, haciendo esta disciplina una experiencia que engloba diferentes técnicas como el arte de la expresión y el arte de la comunicación. Por último, dentro del periodo

encontramos a Alonso de Santos quien expone que la única diferencia entre el teatro para niños y el teatro para mayores es el lenguaje (Cutillas Sánchez, 2015).

Ya en los años 80 aparecieron otras iniciativas, numerosos informes y nuevas aportaciones educativas que marcarán el desarrollo:

En este contexto, es importante reseñar la tarea que las escuelas de verano y jornadas pedagógicas desempeñaron como irradiadores de estas ideas. De especial relevancia podemos citar el Encuentro Teatro Educación organizado en Madrid por el Centro de Pedagogía de la Expresión (1983) (Cutillas Sánchez 2015, p.18).

Centrándonos en estudios actuales, Motos (2009) defiende que el teatro es un medio muy adecuado para conseguir contenidos y experiencias curriculares, ya que se trata de un género que trata de un lenguaje total. Motos (como se citó en Schonmann, 2010) nos describe las principales orientaciones curriculares sobre cómo se incluye el género dramático dentro de la educación:

- Artístico-estética, que entiende el teatro como conocimiento dirigido a los sentidos y a la conciencia del sujeto. Con esto pretende aprender a utilizar el lenguaje teatral, alcanzar nuevos modos de comunicación y realizar productos elaborados.
- Pedagógica-curricular, entiende el teatro como un tipo que debe ser enseñado en los centros docentes y que no debe separar la teoría de la práctica. Con ello pretende crear un clima libre de miedos, desarrollar la propia identidad y confianza, compartir emociones y tomar conciencia del potencial educativo de las prácticas dramáticas.
- Sociológico-cultural, entiende el teatro como forma artística y social centrado en las controversias político-sociales. Con ello pretende educación para la vida en sociedades multiculturales, implicación en la vida política y social y educación basada en valores.

Por tanto, el enfoque que sigue la educación del siglo XXI es entender el teatro no solo como un cuerpo de conocimientos sobre la historia, sino que hay que optar por enfoques más flexibles y didácticos centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Motos, 2009). Así que este mismo autor nos plantea diferentes preguntas como: ¿por qué ha de estar el teatro en el currículum?, y ¿cuál es el valor que aporta? Motos (como se citó en O'Neill, 1995 et al.) piensa que las formas dramáticas se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los siguientes aspectos:

- a) Permite implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones, y en consecuencia aprender de manera más significativa
- b) Promueve una mayor parte de la comprensión a través del relato interactuando con conceptos, personajes e ideas
- c) Promueve el lenguaje y el uso de vocabulario
- d) Estimula la imaginación y el pensamiento creativo, fomentando a su vez el pensamiento crítico y el uso de procesos cognitivos más elaborados
- e) Adquisición por parte del estudiante de organizar y sintetizar la información pudiendo así organizarla de manera que puedan crear nueva información y actuar de manera cooperativa
- f) Proporcionar el sentido autónomo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el profesor deja de ser protagonista y el alumno se convierte en el foco central del aprendizaje
- g) Trabajar la interrelación con otras artes

Agregar al currículo los géneros no es algo baladí y conlleva algunas implicaciones dentro del desarrollo de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, autores como Dolz, Gagnon y Sánchez Abchi (2010) califican el texto desde el punto de vista didáctico como la unidad base de la enseñanza de la producción oral y escrita, es decir, por medio de la lectura y la recepción oral, ya que la comunicación no se produce por medio de oraciones aisladas sino a través del discurso. Por tanto, el género es un pilar fundamental para la construcción de las capacidades del alumnado y Dolz et al. (2010) lo hacen ver a través de tres ventajas. La primera de ellas sería trabajar sobre la heterogeneidad textual, haciendo que el alumnado, a través del reagrupamiento de textos fundamentales, asiente las bases formales sobre la tipología de género sobre la que se quiere tener constancia. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el parámetro social, es decir, el docente debe analizar y evaluar la situación social que se da en el género en ese momento concreto para así transmitir de manera plena el objeto de estudio que se proporciona al alumnado. Finalmente, y, en tercer lugar, remite a las representaciones colectivas, es decir, no solo se debe implementar la lectura y escritura al alumnado, sino que se deben desarrollar las estrategias en función a los conocimientos previos (Dolz-Maestre et al., 2010).

Con toda esta información previa, diversos autores que señalan Dolz-Maestre et al. (2010) han elaborado y conceptualizado herramientas fundamentales para organizar la producción textual entorno a los géneros.

Por un lado, los modelos didácticos en las que Dolz-Maestre (como cita De Pietro & Dolz, 1997 et al.) designa la descripción de las principales características de un género textual a través de dimensiones como: los saberes de referencia que moviliza para trabajar los géneros, la descripción de los diferentes componentes textuales y la capacidad del lenguaje del alumno (Dolz-Maestre et al., 2010). Por tanto, la finalidad de este modelo es describir las características del género apoyándose en los saberes teóricos y a través del análisis de expertos.

Por otro lado, tenemos a las secuencias didácticas en las que Dolz-Maestre (como cita Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000) presenta un conjunto de recursos que son transformados en contenidos potenciales mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje movilizados a través de actividades escolares. Por tanto, el proyecto se enmarca en cuatro etapas en las que Dolz-Maestre (2010) las organiza en forma de secuencia siendo estas: puesta en situación, producción inicial, los talleres y producción final. Las secuencias creadas deben presentarse al alumnado no solo como una actividad escolar, sino que va más allá; el alumno tiene que ser “consciente de los procesos implicados en la producción oral o en la redacción del texto” (Dolz-Maestre, 2010).

## **2.2. La evaluación**

Medina y Sánchez (1999) nos dicen que la evaluación educativa surge como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de mejorar. El proceso de evaluación supone una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y es fundamental para la toma de decisiones. Además De la Garza Vizcaya (2004) señala que supone la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas.

De forma tradicional siempre han evaluado contenidos ya al alumnado, pero “la implicación del profesor en su propia evaluación puede contribuir a mejorar la relación entre éste y el equipo directivo y/u orientador del Centro” (Medina et al., 1999). Además de incluir a estos órganos de los centros, el docente debe incluir dentro de las evaluaciones cómo la docencia impacta en su alumnado. Para ello, existen diversas técnicas mediante las cuales pueden llevarse a cabo de manera formal y sistemática (Medina et al., 1999).

Por tanto, la evaluación es un proceso que se define como algo sistemático y continuo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de él intervienen distintos procesos como es la recopilación, el análisis y la interpretación de la información recibida por el alumnado con el propósito de emitir juicios de valor para posteriormente tomar decisiones fundamentales. Dentro de la educación secundaria, el proceso de evaluación es fundamental ya que no tiene solo como objetivo medir la adquisición de conocimiento dentro de la estructura cognitiva del estudiante, sino que también mide el desarrollo y habilidades y competencias dentro de la vida académica para poder transformarlo de manera posterior en habilidades para la vida profesional futura.

Alcaraz Salariche (2015) describe las principales características que ha tenido la evaluación a lo largo del siglo XIX, donde la educación comienza a tener un peso importante dentro de las políticas de los países. Por tanto, hace un recorrido a las características y la evolución del término.

En un primer momento, Alcaraz Salariche (2015) habla de la evaluación hasta 1930 en donde se asume el positivismo de las ciencias físicas naturales y se adopta un interés por la medición de las conductas humanas. Todo ello, se hace a través de instrumentos técnicos como test de inteligencia o de personalidad. Por tanto, los programas educativos hasta ese momento se evalúan a través de encuestas y test; poniendo al mismo nivel los términos evaluación y medición. Por tanto, es la evaluación se basa en una norma en la que se informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con el grupo.

Siguiendo la clasificación de esta autora, Alcaraz Salariche (2015) nos describe la evaluación desde 1930 a 1957. Dentro de esta etapa hace referencia al término de evaluación educativa enunciada por Tyler donde se ve la evaluación algo más allá de la evaluación psicológica. A partir de estos momentos Bloom define el currículo en términos de conducta a través de objetivos precisos donde predomina el uso de test. Por tanto, la evaluación se encarga de verificar los objetivos propuestos con el objetivo de valorar la eficacia de los programas. A pesar de que la evaluación da un paso más allá la medición de la enseñanza es escasa. Por tanto, en estos momentos la evaluación está basada en criterios la cual busca un estándar que el individuo debe alcanzar.

Ya en la época de 1957 a 1972 la evaluación se asocia a la toma de decisiones, es decir, al interés por rendir cuentas. El alumnado sigue siendo el objeto directo dentro del proceso de evaluación, pero, además se incluye dentro de esta época al profesorado, a los

medios, los contenidos. Las experiencias de aprendizaje o la organización tanto de contenidos como de metodologías empleadas. Destaca Alcaraz Salariche (2015) que los instrumentos más empleados son las entrevistas, los cuestionarios y la observación como técnicas principales expuestas por autores como Cronbach. Por tanto, la evaluación sirve para rendir cuentas en numerosos aspectos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y estas deben tener incidencias directas en los programas o proyectos elaborados; así que dichos juicios deben mejorar la enseñanza. Es en este momento donde se habla por primera vez del término juicio, en donde el docente es un emisor que pone de relieve el mérito y el valor de los programas; por tanto, el evaluador emite juicios. Así pues, en este momento predomina la evaluación criterial a la cual se circunscriben los términos de evaluación formativa y sumativa.

Finalmente, desde 1973 Alcaraz Salariche (2015) habla de una última etapa dentro del término evaluación en el cual se produce una eclosión de los modelos de evaluación. Dentro de esos modelos aparecen los modelos cualitativos relacionados con la corriente del constructivismo. En estos momentos es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes a través del uso de métodos participativos como las metodologías activas. Por tanto, la evaluación es una herramienta que facilita la emancipación de los individuos, así que se deja de hablar de una medición para avanzar dentro del concepto de evaluación educativa. Es en este momento donde surgen modelos alternativos de evaluación como la evaluación respondiente de Stake, la evaluación democrática de McDonald, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton o la evaluación como crítica artística de Eisner.

Después de describir la evolución histórica del término, hay que poner de relieve la tipología de la evaluación. La evaluación en secundaria se caracteriza por su diversidad metodológica y por su alineación con los objetivos curriculares establecidos. Entre las metodologías más comunes Casanova (1998) describe las siguientes:

a) Por su funcionalidad

Las funciones que se asignan a la evaluación son diversas ya que distinguen diversas finalidades a través de su implementación. Entre las funciones distinguimos que la evaluación sea de regulación, formativa o de control, entre otras. Las diferencias entre todas ellas son sutiles, y por ello la diferencia radica en la finalidad de cada una, es decir, en qué se pretende conseguir con cada una de ellas.

Dentro de esta tipología nos podemos encontrar diversos tipos, pero en este caso nos centraremos en los más comunes: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. En el primer caso, la evaluación sumativa, Casanova (1998) tiene como finalidad principal determinar el valor del producto final decidiendo si el resultado es positivo o negativo, es decir, decide si es válido o no. Por otro lado, nos encontramos con la evaluación formativa, cuya finalidad es obtener de manera rigurosa datos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje de modo que en todo momento se posee conocimiento de la situación para de manera posterior poder ser evaluada. Por tanto, lo que pretende conseguir es mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se evalúa.

b) Por su normotipo

Ya por su propia denominación, el normotipo hace referencia a que tomamos por evaluar, es decir, que el referente que tomaremos será un sujeto u objeto. Dentro de este tipo de evaluación nos encontramos con la evaluación nomotética, que a su vez se desglosa en evaluación normativa y evaluación criterial; y en la evaluación idiográfica.

En primer lugar, hablaremos de la evaluación nomotética en la que Casanova (1998) al distinguir dos tipos de referentes externos nos llevan a considerar dos subtipos de evaluación. En primer lugar, nos encontramos con la evaluación normativa, la cual se caracteriza por valorar al individuo en función al nivel dentro de un grupo. Este tipo de evaluación puede ser controversial, ya que si un alumno se caracteriza por rendir a un nivel medio y se integra dentro de un nivel alto puede afectar de manera negativa al individuo. Por tanto, este tipo de evaluación sirve para determinar la posición ordinal del sujeto dentro de un grupo creando un estatus de jerarquía dentro del mismo. Por otro lado, la evaluación criterial, donde se evalúa a través de criterios externos marcados por agentes externos. Estos puntos de referencia se basan en: la delimitación de conductas y la delimitación de actuación del individuo, todo ello relacionado con el campo que se quiera evaluar.

Por otro lado, nos encontramos con la evaluación idiográfica, que mira por el interés individual del alumno. Esto quiere decir que el evaluador se centrará en las capacidades que el alumno posee y a partir de ahí generará expectativas y posibilidades de desarrollo en función de las circunstancias individuales. Por tanto, se realiza una valoración psicopedagógica inicial individual a cada alumno, y a partir de ahí se estiman los aprendizajes a los que pueda alcanzar, todo ello dentro de un periodo de tiempo

determinado. Aun no habiendo sido alcanzados los objetivos establecidos por el evaluador sí que es cierto que se valora el rendimiento final alcanzado, considerando así el rendimiento satisfactorio. Por tanto, este tipo de evaluación es positiva de manera individual, ya que se centra en el sujeto y valora el esfuerzo, la voluntad de aprender, y el aprender a formarse, así que evalúa por tanto las actitudes individuales del individuo.

c) Por su temporalización

Esta clasificación hace referencia al momento, es decir, al laxo de tiempo donde se aplique la evaluación. Entonces, por su tipología diferenciaremos entre: evaluación inicial, evaluación procesal y evaluación final (Casanova, 1998, p.26).

Primeramente, la evaluación inicial, según Casanova (1998) es el tipo de evaluación que se aplica al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este tipo de evaluación se detecta la información que tiene cada alumno sobre el tema, y desde que punto hay que seguir su formación académica. Además, las situaciones para ofrecer una evaluación inicial pueden ser complejas para un docente, ya que se pueden dar en multitud de escenarios como cuando un alumno llega por primera vez a un centro tanto para continuar su etapa escolar como para comenzarla; e incluso, el propio alumnado que comienza una unidad didáctica propuesta por el docente dentro de un curso específico. Sin una evaluación inicial, no podemos saber el contenido previo que tiene cada alumno dentro de su estructura cognitiva.

Por otro lado, tenemos la evaluación procesal se define como la evaluación que valora de forma continuada el aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor. Todo ello se hace a través de una obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La temporalización de esta evaluación la marcará los objetivos señalados, es decir, que puede referirse al tiempo que le dediquemos a una unidad didáctica, a un trimestre e incluso al año entero. Es interesante este tipo de evaluación según Casanova (1998) ya que normalmente aparecen errores dentro de la evaluación y esto no se utiliza de forma negativa hacia el alumno, sino que es útil para detectar problemas de aprendizaje.

Por último, hablaremos de la evaluación final, que tradicionalmente ha sido la más utilizada ya que se realizaba al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje al final de cada unidad didáctica. Por tanto, este tipo de evaluación supone un momento de reflexión alcanzado por el alumnado después de un tiempo establecido por el docente para llevar a

cabo diferentes actividades. Las funciones que puede adoptar este tipo de evaluación es la formativa y la sumativa. En el caso formativo servirá para continuar adecuando la enseñanza al modo del aprendizaje del alumno y en su función sumativa, resultará interesante para la toma de decisiones dentro del grado alcanzado de cada alumno.

d) Por sus agentes

Dentro de este tipo de clasificación nos encontraremos con la autoevaluación, la coevaluación y la hetero evaluación; todas ellas se caracterizan por poner de relieve el número de personas que la realizan. Todas ellas han sido descritas y definidas por Casanova (1998), así que se tomará a esta autora como referencia.

En primer lugar, tenemos la autoevaluación es una tipología evaluativa que se produce cuando el propio estudiante evalúa sus propias actuaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, agente y objeto de evaluación están íntimamente relacionados y se identifican de manera clara. Pero hay que tener en cuenta el grado de complejidad que supone este tipo de evaluación según las edades a los que propongamos hacerla. Por ello, hay que dar pautas para que este tipo de evaluación se haga con seriedad, y no de manera arbitraria. Lo ideal es mostrar al alumnado al inicio de cada Unidad Didáctica los objetivos y la información relevante sobre la que se les evaluará, y además esta orientación docente será imprescindible para evitar la subjetividad.

Por otro lado, tenemos la coevaluación. Este tipo de evaluación consiste en la evaluación conjunta de una actividad entre varios individuos o iguales. En este caso, tanto profesorado como alumnado podrá evaluar los distintos aspectos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

Finalmente, la heteroevaluación consiste en evaluar a un individuo en concreto. En ella se pueden evaluar aspectos como su trabajo, su actuación o el rendimiento personal de ese individuo. Normalmente este tipo de evaluación la hace el docente hacia el alumnado, en raras ocasiones se da entre iguales.

### **2.3. La gamificación como metodología activa**

Antes de entrar en profundidad sobre la gamificación en la actualidad, hay que tener en cuenta su definición. Autores como Gurumendi-Alvarado, Laz-Carreño y Sabando-Rodríguez (2022) definen esta metodología como una estrategia innovadora que permite al alumno aprender mediante el juego. Así pues, el objetivo principal de esta

metodología es que el alumnado mediante el juego motive su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante puntualizar dentro de un aspecto, el de no confundir conceptos. Con todo ello nos referimos a hacer una separación entre los conceptos de gamificación frente a los conceptos de juego serio y eduentretenimiento. Para ello, Gallardo (2015) afirma lo siguiente:

Por un lado, el juego serio consiste en el uso de un juego propiamente dicho, ya existente o creado con el objetivo de aprender, mientras que la gamificación, que también persigue el aprendizaje, no requiere del uso de juegos. Un ejemplo de juego serio es un bingo que puede ser utilizado para repaso de contenido, y un ejemplo de gamificación es utilizar elementos del juego; por ejemplo, dar puntos o recompensar a un estudiante por completar satisfactoriamente una tarea o ser el primero en completarla; o por el contrario penalizarlo por ser el último o no cumplir los objetivos. Por otra parte, el eduentretenimiento es una forma de entretenimiento con la que se aprende; el principal objetivo es divertirse mientras se aprende. Un ejemplo de eduentretenimiento es el programa televisivo Barrio Sésamo cuyo planteamiento es el de entretener e influir en la construcción de conocimiento del espectador de forma amena. (Gallardo, 2015, p.74)

Por tanto, la diferencia entre estos términos radica en la finalidad de los mismos ya que la finalidad del juego serio sería aprender jugando, y la finalidad del eduentretenimiento sería jugar aprendiendo, mientras que la gamificación va más allá. Ofrece al alumno aprender técnicas y elementos del juego para así poder adquirir nueva información. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería completo teniendo en cuenta que añadimos el componente lúdico dentro de él.

Un componente fundamental dentro de la metodología de la gamificación es la motivación. Es ahí donde Teixes (2014) hace hincapié en tres características para que el alumno este motivado durante la dinámica:

- 1) El alumno necesita avanzar en el juego y cumplir las metas propuestas por el docente para así quedar en una buena posición haciendo que así aumente su autoestima.
- 2) Otro componente fundamental es la intriga dentro del juego. Saber que va a ocurrir, descubrir cómo avanzar y descubrir los mecanismos de avance del

mismo son acciones que el alumno irá desbloqueando a lo largo del juego. Estos elementos harán que el alumno centre su atención dentro del tema a través del juego.

- 3) Finalmente, la capacidad socializar está implícita en cualquier juego, ya que forma parte de la experiencia resolver los enigmas y luchar por un fin común.

Con todos estos elementos sobre el tablero el docente debe diseñar tareas que estimulen al alumno de manera indirecta haciendo que capte toda su atención sobre el tema a través del juego. Además, es posible que a través de estos componentes se despierte el efecto dominó, definido por García-Casaus, Cara-Muñoz, Martínez-Sánchez y Cara-Muñoz (2021) como el proceso por el cual un alumno contagia de la actitud lúdica a todos los demás provocando una reacción en cadena y haciendo así que todo el alumnado esté inmerso en primera persona dentro del juego.

Así pues, la tipología del alumnado también influirá dentro de la actividad propuesta. La motivación y el alumnado dentro de este tipo de actividades van de la mano; por tanto, García y Doménech (1997) hacen una clasificación entorno a ello:

- a) En primer lugar, hablan de alumnos con motivación extrínseca. Este tipo de alumnado se caracteriza porque la recompensa que quieren recibir se materializa en torno a una nota o incluso la aprobación familiar.
- b) Por otro lado, tenemos a los alumnos con motivación intrínseca. Este alumnado se caracteriza por ser todo lo contrario al grupo anterior, es decir, ponen el foco en la tarea queriendo mejorar ellos mismos sin necesidad de recibir un estímulo externo como es una nota o la aprobación familiar.

Además, para mantener esta motivación dentro del alumnado, hay que hablar también sobre la Teoría del flujo enunciada por el psicólogo Mihaly Csikszentmihaly en los años 70. El estado de flujo que señala este estudioso se refiere a la capacidad de concentración y entretenimiento que tiene cada jugador (en este caso alumno) para sumergirse dentro del juego. Todo ello dependerá de su motivación además de incluir elementos como su habilidad dentro del tema y la competitividad dentro del juego. Por todo ello, el docente intentará dinamizar la actividad haciendo que el alumnado esté expectante en todo momento, así en ningún momento podrán aburrirse ni les creará ansiedad.

Es importante también nombrar y describir los elementos que forman la gamificación, ya que tienen que encajar dentro de las actividades que se diseñan. Estos se clasifican en tres categorías (Kevin Werbach y Dan Hunter, 2012):

- 1) Mecánicas. Se refiere a los componentes del juego, es decir, a las reglas y el funcionamiento del mismo.
- 2) Dinámicas. Se refiere a la forma en la que se pone en marcha la mecánica del juego, es decir, a cómo y cuándo deben actuar las reglas y como se desarrolla su funcionamiento a lo largo de la temporalidad del juego.
- 3) Componentes. Se refiere a los recursos y herramientas con las que contamos para desarrollar el juego, es decir, el material tangible con el que se va a desarrollar.

#### **2.4. El aprendizaje significativo**

La LOMLOE es la ley educativa que rige dentro de España actualmente. Por ello, dentro de la misma nos dice que el alumnado debe tener una educación competencial cuya finalidad sea la de “fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad” (Ley Orgánica 3/2020, p. 122893).

De todas estas palabras expresadas dentro de la cita nos quedaremos con la palabra “significativos”. Esta palabra alude al campo de la psicología de la educación, es decir, al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocupan el alumno y profesor dentro del aula. Dentro de este campo, nos encontramos con dos posturas: la conductista, la cual mira por la finalidad y no por el proceso de aprendizaje; y, por otro lado, la postura cognitiva que se adquiere a través de la relación del conocimiento previo relacionándolo con el nuevo conocimiento.

En este caso, hablaremos de la teoría desarrollada por David Ausubel. Este psicólogo y pedagogo nacido a principios del siglo XX fue conocido por desarrollar la teoría del aprendizaje significativo. González-Pérez y Del Pozo (2003) exponen que es un modelo de aprendizaje que se produce dentro del contexto escolar, y que, por tanto, el alumnado es partícipe de manera directa de las implicaciones que las actividades realizadas dentro de clase tienen un impacto directo haciéndolos partícipes en primera persona.

Para entender dicha teoría, hay que diferenciar entre los cuatro tipos de aprendizaje básicos dentro del aprendizaje escolar. Por tanto, González-Pérez y Del Pozo (2003) los definen como:

- Aprendizaje receptivo: la elaboración de los contenidos recae en manos de la figura del profesor mientras que el papel del alumno es solo el de aprenderlos. El alumno solo necesita incorporarlos a su estructura cognitiva mediante la asimilación y la comprensión cuando los necesite.
- Aprendizaje por descubrimiento: el profesor da el contenido de forma inacabada para que el alumnado pueda descubrir la información restante. Esto hace que el alumno active su estructura cognitiva y a través de los procesos de descubrimiento y elaboración de información el alumnado complete la información del docente.
- Aprendizaje significativo: este tipo de aprendizaje se da cuando el alumnado relaciona el contenido nuevo con contenidos previos ya asentados en la estructura cognitiva del alumnado. Pero para que este tipo de aprendizaje se dé se tienen que poner en marcha una serie de condiciones:
  - o El material o contenido proporcionado por el docente debe ser propiamente significativo, es decir, tiene que tener una organización clara, y debe guardar una relación con el contenido adquirido de manera previa.
  - o El alumnado debe adoptar una actitud favorable para que este tipo de aprendizaje se desarrolle de manera natural, es decir, tiene que estar motivado para dar forma a los contenidos que asimila.
- Aprendizaje memorístico: este tipo de aprendizaje es el más común y el que más se da entre el alumnado y se lleva a cabo mediante la asimilación de contenidos al pie de la letra, sin tener en cuenta la comprensión o la relación con los conocimientos previos.

Expuestos los tipos de aprendizaje y sus características, Ausubel destaca el aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico. Para Ausubel (1983) en el proceso educativo es importante considerar lo que el individuo sabe de manera que se establezca una relación con lo que tiene que aprender.

Por tanto, este teórico propone fomentar el aprendizaje significativo a través de lo que se denomina enseñanza expositiva. Este método lo que ofrece es presentar los materiales de forma organizada y secuenciada temporalmente a lo largo de distintas sesiones, para que así el alumnado la asiente en su estructura cognitiva de manera mucho más simple y

así puedan relacionarla con los conocimientos previos adquiridos. Así que González-Pérez y Del Pozo (2003) exponen que Ausubel clasifica este aprendizaje dentro del método deductivo, ya que el alumnado tiene que partir de la información general (conocimientos previos o información general) para ir a lo particular (información que el profesor quiere que adquieran de manera autónoma). Por tanto, este modelo exige que el profesorado ayude a el alumnado a dividir las ideas de manera simple para así poder formar una constelación de las mismas para poder interrelacionarlas con las nociones nuevas de contenido.

Los tipos de aprendizaje significativo que se pueden dar entre nuestro alumnado son distintos y se manifiestan de distinta forma. Por tanto, debemos distinguir entre:

- Aprendizaje significativo representacional, ligado a los símbolos o las palabras
- Aprendizaje significativo conceptual, ligado al término o concepto en sí mismo
- Aprendizaje significativo proposicional, ligado a las ideas que pueda generar

Al no dejar del todo claro los pasos y el procedimiento que se debe de seguir dentro del aprendizaje significativo, otros teóricos como Trianes y Ríos (1998) proponen una serie de pasos para ordenar las lecciones:

- 1) Presentar al principio de cada lección los conceptos más generales a través de los organizadores previos y para más tarde presentar los particulares.
- 2) El nuevo material se debe de presentar de manera secuencial con una organización lógica para que el alumnado y su estructura cognitiva puedan relacionar la nueva información con la ya adquirida.
- 3) La sesión debe finalizar con un repaso general de las ideas principales expuestas durante el transcurso de la clase, con el fin de asegurar la comprensión e integración de los conocimientos dentro de la estructura cognitiva.

Pero, ¿estos organizadores previos qué son y cómo funcionan? Los organizadores previos “son unos materiales introductorios de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que se presentan al comienzo de las lecciones como un avance de los conceptos importantes que se tienen que aprender.” (González-Pérez y Del Pozo, 2003, p.144). Por tanto, los podríamos denominar como conexiones o puentes entre los nuevos materiales y los conocimientos adquiridos de manera previa por el alumnado. La función que desempeñan es la de dirigir la atención al alumnado hacia la información relevante

destacando la relevancia de las ideas que se presentaran, y así se podrá activar el conocimiento previo.

Ante la tipología de organizadores que nos podemos enfrentar, existen dos tipos: comparativos y expositivos. Así que González-Pérez y Del Pozo (2003) los definen:

- Los organizadores expositivos: se denominan como conectores de conocimiento, es decir, el nuevo material que se tiene que asentar en la estructura cognitiva proporcionan al alumnado una comprensión estableciendo definiciones entre conceptos y generalidades.
- Los organizadores comparativos: se establecen en la estructura cognitiva del alumnado estableciendo una relación con los conocimientos que ya tiene el alumno sobre el tema. Actúan como activadores, es decir, dentro de la estructura cognitiva de cada alumno se activan las redes de conocimiento y gracias a esa nueva información recuerdan otra que ya ha sido establecida.

Entonces, para asentar toda esta información mediante los conectores tenemos que aludirá otro término importante que ayudará al alumnado a asentar la información proporcionada por el docente mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los mapas conceptuales son una herramienta y un término

Fundamental dentro de esta teoría, González-Pérez y Del Pozo (2003) los definen como una herramienta de representación de manera gráfica de las relaciones significativas entre el conjunto de conceptos proporcionados en forma de proposiciones. Por tanto, estos mapas mentales son una estrategia que ayuda al desarrollo del alumnado con un propósito claro, el de facilitar el aprendizaje significativo. Pero para poder elaborarlo, se necesitan una serie de pautas y autores como Novak y Gowin (1984) señalan los siguientes pasos:

1. Escribir los conceptos más relevantes o que más se repiten a lo largo de la lección.
2. Establecer una jerarquía dentro de los términos, es decir, se elige el concepto más general y se coloca el primero dentro de la jerarquía para después subordinar los términos menores o más específicos. Para establecer una relación entre los términos se buscarán palabras enlace.
3. Investigación de las conexiones cruzadas entre conceptos.
4. Revisión y corrección del mapa: el alumnado tiene que tener la capacidad de comprender toda la estructura del mapa de manera autónoma, si no fuera así tendrá

que adaptarlo y cambiar la estructura o términos para que se adecue a su estructura cognitiva.

Así pues, la finalidad de los mapas conceptuales será la de organizar los contenidos que va a aprender el alumnado y además cumplen múltiples funciones como:

- a) Función motivadora: la atención se tratará dentro del tema a tratar tanto por parte del alumno como por parte del profesor, esto generará de manera indirecta una motivación intrínseca.
- b) Función exploratoria de los conceptos previos del alumnado: permite que el alumno exponga sus conocimientos previos y su estructura cognitiva antes de la instrucción de la nueva información.
- c) Función de guía del nuevo aprendizaje: al haber adquirido una nueva información el alumnado ha creado o desbloqueado nuevos caminos hacia el conocimiento próximo, e incluso hacia conocimiento existente pudiéndolo relacionar con otros ámbitos como puede ser el académico o el de su vida personal.

### **3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DOCENTE**

Dentro de este apartado se explica de manera detallada distintos elementos que intervienen dentro de la intervención docente. En primer lugar, se contextualizará la intervención descrita dentro de este Trabajo de Fin de Máster a partir de las Competencias Específicas dentro de la ley educativa. Estas competencias desembocarán en unos objetivos didácticos específicos. Todo este entramado legal se recoge dentro de otro apartado en el que se nombran todas las Ordenes y Reales Decretos que intervienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, al tratarse de actividades llevadas a cabo dentro del Prácticum II, se pondrá de manifiesto el centro educativo en el que se implementó; así como el aula donde se intervino con estas actividades.

#### **3.1. Contexto**

Para poder contextualizar el diseño de intervención docente se va a comenzar por detallar las competencias específicas, además de los objetivos que se pretenden cumplir dentro de la unidad didáctica en la que se basa este Trabajo de Fin de Máster:

CE.LCL.3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

CE.LCL.6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CE.LCL.9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

CE.LCL.10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas

las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje

(CE.LCL: Competencia Específica. Lengua Castellana y Literatura)

De estas competencias específicas derivan los siguientes objetivos de aprendizaje, los cuales deben ser superados por el alumno para adquirir el conocimiento de manera exitosa:

- Diferenciar el género dramático frente a géneros como la narrativa o la lírica
- Motivar al alumnado a través del juego
- Desarrollar el pensamiento abstracto y creativo
- Desarrollar el trabajo en grupo
- Reflexionar sobre el desempeño y trabajo realizado sobre las actividades descritas por el docente

### **3.2. Marco legal**

La propuesta didáctica en la que se está basada este Trabajo de fin de Máster ha sido diseñada durante el curso 2023-2024. Bien es cierto que está enfocada para alumnado de 2º de ESO, pero debido a su carácter lúdico podría adaptarse a distintos cursos dentro de la educación secundaria obligatoria. Por tanto, todo ello debe estar encuadrado dentro de un marco legal. Este sería:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

-

### **3.3. Centro educativo**

Este centro está ubicado en un barrio zaragozano que alberga dos de los hospitales más grandes de la ciudad, además de uno de sus centros comerciales y un estadio de fútbol. El edificio en el que se ubica el centro comenzó su andadura educativa en el curso 1986-1987, aunque previamente pertenecía al antiguo Colegio Nuestra Señora del Pilar. Aun así, hay que destacar que años atrás que el edificio albergaba una residencia infantil de carácter católico, motivo por el cual la arquitectura sigue el patrón de claustro. Finalmente, destacar que el edificio en conjunto está compartido con uno de los hospitales de la ciudad.

Ahora bien, el centro acoge aproximadamente a 1650 alumnos en 62 grupos divididos a su vez en 28 grupos para la ESO, 12 para Bachillerato y 22 para Ciclos Formativos de grado Básico, Medio y Superior de formación profesional. Asimismo, el centro cuenta con 21 Departamentos Didácticos que cuentan con un Claustro de 150 docentes. El nombre del instituto hace referencia un químico aragonés, quien gracias a sus investigaciones destacó en dicha disciplina.

En cuanto a la variedad de colegios adscritos al centro, tanto de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Para los colegios adscritos a la educación Primaria nos encontramos con distintos Centros de Educación infantil y Primaria (CEIP) sumándose un total de cuatro. Para el caso de la educación Secundaria se adscriben al IES cinco colegios. Finalmente, en el caso de la Formación Profesional está adscrito el centro privado de Formación Profesional “Específica”. Todo este gran volumen concuerda con el gran número de alumnos que acoge el IES dentro de sus instalaciones.

El contexto socioeconómico del centro es variado ya que, al estar en un barrio de clase media y clase media alta, se dan distintos casos de poder adquisitivo. Es decir, hay una variedad de alumnos cuyas familias tienen una buena estabilidad económica, al igual que su contrario a pesar que éstos sean una minoría dentro del centro. Esto enriquece las relaciones sociales en tanto que son grupos heterogéneos, brindando diferentes perspectivas y visiones por su propia condición socioeconómica. Cabe añadir que el nivel migratorio es exiguo, es de un 10%, donde se encuentran personas provenientes de

Latinoamérica, ya no tanto de primera generación, sino de segunda e incluso de tercera. Esto mismo sucede con la población musulmana, puesto que no son de primera generación, sino posteriores. El multiculturalismo está presente en el centro gracias al programa de Erasmus, ya que hay buena interacción con los estudiantes extranjeros, tales como los eslovacos, franceses, finlandeses, entre otros. Asimismo, en la Formación Profesional se encuentra una mayor variedad social por tema de las inscripciones, ya que estas no están determinadas por la zona de vivienda, sino por la preferencia profesional.

En cuanto a la oferta educativa que oferta el centro se divide en dos franjas horarias: la diurna y la vespertina. Todo ello se recoge en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que además dentro de él se siguen los principios metodológicos del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) reflejándolos en una educación inclusiva y de calidad. También hay que prestar atención a otros documentos que se citan dentro del mismo como son: el Plan de Convivencia y de Igualdad, el cual se centra en las actuaciones de igualdad de género. Por otro lado, hay que tener en cuenta el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), ya que cada departamento se hace responsable de aplicar propuestas metodológicas y actuaciones generales para atender la diversidad del alumnado. Otro de los documentos a tener en cuenta es el Proyecto Curricular de Etapa (PCE) el cual abarca las distintas etapas educativas que oferta el centro: Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Básica, Medio y Superior. Aunque dentro de este plan coexisten otros como el Plan Digital, que promueve la incorporación y el buen uso para la adquisición de la competencia digital entre alumnado y profesorado; el Plan de Lectura, que fomenta la lectura entre el alumnado y los Proyectos de Innovación, que se centras principalmente en promover las metodologías activas para que así el alumnado conecte el aprendizaje con su entorno.

Además, desde hace ya un tiempo, es un centro acreditado, por un lado, con la certificación BRIT en el cual se desarrolla la competencia lingüística del alumnado y, por otro lado, el programa Erasmus+ en el cual se ofrece al alumnado distintas posibilidades de hacer una estancia de corta duración (3 meses) en países como Eslovaquia, Finlandia o Francia entre otros. A pesar de ser un centro acreditado para la realización de exámenes de distintas oposiciones por el Gobierno de Aragón sus instalaciones están algo anticuadas y son poco funcionales para ejercer la labor docente. Además del aulario general el centro cuenta con dos salas de profesores, una amplia biblioteca, varias salas de informática, un espacio exclusivo para la realización de exámenes, un pabellón anexo

al centro dedicado al deporte, dependencias para las entrevistas con las familias, consejería, secretaría, servicio de reprografía, salón de actos y un AulaTeca.

### **3.4. El aula y su alumnado**

La clase/aula se compone de 24 alumnos y alumnas. Siguiendo la perspectiva de género, existe un claro desfase entre chicos y chicas; ya que los chicos (17) suman un porcentaje bastante por encima del de las chicas (7). Entre ellos, hay tres personas que no han promocionado de curso, y por tanto este año promocionan por imperativo legal (PIL).

Dentro del tipo de alumnado ACNEAE nos encontramos con un alumno con Trastorno Grave de la Conducta. Este alumno además de tener dicho trastorno cuenta con un informe detallado sobre las competencias adquiridas, y por tanto cuenta con un retraso curricular en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas. Este alumno cuenta con un desfase curricular de dos años en dichas asignaturas, así que muchos de los materiales vienen proporcionados por el Departamento de Orientación y los Departamentos Didácticos correspondientes a dichas asignaturas. Por tanto, este alumno tendrá un seguimiento y una atención individualizada durante las clases y también se tendrá en cuenta a la hora de la creación de materiales. Bien es cierto que este alumno está calmado durante este curso, pero los profesores del centro han notado una mejoría desde que hemos llegado los profesores de prácticas, ya que presta atención durante las explicaciones y trata de seguir el ritmo de la clase como uno más. Finalmente, destacar que en las clases de Lengua y Literatura entra un profesor de apoyo, una Pedagoga Terapéutica, para seguir de cerca y ayudar a este alumno.

La disposición de la clase está formada por cinco filas; las cuales cuatro de ellas están agrupadas por parejas mientras que una de ellas está de manera individual. Bien es cierto que el aula es amplia y para hacer determinadas dinámicas con el alumnado se puede cambiar la disposición de la clase de manera rápida.

Finalmente, hay que destacar que durante el periodo de prácticas se han incorporado al grupo 2 alumnos franceses del programa Erasmus+. Estos alumnos tienen un buen manejo de la lengua española y desde el programa se ha facilitado que su nivel equivale a un A2+; por lo que no tienen ningún problema en seguir las clases. Aun así, dicha llegada implica por parte del docente utilizar vocabulario mucho más general y en

el caso de que se utilice lenguaje técnico o específico, tiene que explicarlo para su comprensión. Además, los docentes de Francia han recomendado a los docentes españoles hacer hincapié en la conjugación española.

Hay que mencionar también que dentro de este curso el programa BRIT está vigente en las asignaturas de Educación Física, Física y Química e Inglés. Además, los alumnos que cursan este programa también cursan una tercera lengua, Francés. Los que no participan dentro de este programa en vez de cursar la tercera lengua, tienen una asignatura llamada “Laboratorio de Refuerzo en Competencias Clave”. Así pues, 11 de los 24 alumnos participan dentro de este programa nutriendo su enseñanza con el uso como primera lengua del Inglés.

Entre la multiculturalidad, hay que destacar que dos de los alumnos son de origen marroquí. Uno de ellos ya ha sido mencionado anteriormente cuando se ha hablado del alumnado ACNEAE. Por otro lado, la otra alumna que se encuentra dentro de esta clase no presenta ningún problema a la hora de entender y producir la lengua castellana puesto que ella es inmigrante de segunda generación. Bien es cierto también que dicha alumna no tiene ningún problema en seguir el ritmo de la clase.

Finalmente, otro rasgo a destacar es la variedad de creencias que existen dentro del aula. Por un lado, nos encontramos con cuatro alumnos que cursan la asignatura de “Religión Católica”, una de las alumnas cursa “Religión Evangélica” y dos de los alumnos son musulmanes.

Con todos estos datos, lo que se pretende hacer ver es que la multiculturalidad está presente dentro del aula, y por tanto esto hace que el clima del aula se enriquezca tanto de manera lingüística como de manera literaria. También destacar que el grupo está bastante unido, lo que el dinamismo dentro del aula es posible y esto se ha visto reflejado tanto en las cuestiones prácticas y teóricas.

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Se presenta a continuación la propuesta didáctica diseñada para la asignatura de Lengua castellana y Literatura sobre el género dramático. Está diseñada para llevarse a cabo en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

##### **4.1. Objetivos**

Los objetivos de esta propuesta didáctica en la que se basa este Trabajo de Fin de Máster reflejan las metas establecidas por el docente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado. Estos objetivos tienen como finalidad hacer que el alumnado alcance el dominio y las herramientas sobre el género teatral, además de adquirir la capacidad para aplicar sus conocimientos en contextos reales. Por tanto, la enseñanza de la literatura dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es un medio por el cual el alumnado recibe las herramientas necesarias para la creación de un pensamiento crítico, además de mejorar las habilidades escritas y comunicativas del día a día y, por último, mejorar la capacidad de conocimientos literarios pudiendo plasmar sus vivencias en el día a día.

En primer lugar, nos encontramos con el objetivo de ser capaz de diferenciar el género dramático frente a géneros como la narrativa o la lírica. Este objetivo pone de manifiesto que el alumnado sea capaz de saber identificar textos de distinta índole, ya que el docente ha proporcionado características propias de cada uno de los géneros para ser capaz de diferenciarlos a simple vista. Esta capacidad de saber discriminar distintos textos en géneros se fundamenta en que el alumnado adquiere la capacidad de identificar características y estructuras discursivas en los textos planteados por el docente.

Otro de los objetivos planteados para esta propuesta didáctica es el de motivar al alumnado a través del juego. Por ello, se ha escogido una metodología activa como es la gamificación para llevar a cabo dicha tarea. Lo que se pretende a través del juego es que el alumnado viva en primera persona un conflicto generado por ellos mismos. Por tanto, la gamificación servirá como hilo conductor para generar y mantener ese conflicto a lo largo de la actividad. Así pues, el alumnado tendrá que ser capaz de resolver el conflicto de manera autónoma.

Continuando con lo descrito en el objetivo anterior, otro de los objetivos que se pretende dentro de la propuesta didáctica es desarrollar el pensamiento abstracto y

creativo. Este objetivo se desarrolla a través del alumnado a través del debate. El alumnado tendrá que ser capaz de crear argumentos sólidos y creativos para inculpar a otros compañeros o excusarse dentro de la actividad, para así avanzar y lograr resolver el problema propuesto por el juego.

Además, desarrollar el trabajo en grupo sería otro de los objetivos de la propuesta didáctica, ya que el trabajo cooperativo ayudará a resolver los problemas planteados por la metodología del juego. Aunque de manera previa el argumento tendrá que ordenar y medir sus palabras dentro de su estructura cognitiva para poder convencer al grupo de que sus argumentos son sólidos y verdaderos para así poder avanzar en la actividad.

Un objetivo, que es propio de las metodologías activas, es motivar al alumnado a través del juego a asimilar contenidos literarios. En numerosas ocasiones la literatura no es atractiva entre el alumnado, por ello a través de la metodología del juego se pretende motivar al alumnado en generar curiosidad dentro de este campo.

Finalmente, reflexionar sobre el desempeño y trabajo realizado dentro de la actividad es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, cada alumno tendrá que reflexionar de manera individual sobre el trabajo realizado durante la actividad y ser crítico a la hora de evaluar la actividad propuesta. Con ello, se conseguirá que el docente vea los aciertos y fallos de la actividad para, en un futuro, poder resolverlos. Además, el papel del docente también es algo fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, tendrá que ser evaluado por el alumnado para así mejorar su desempeño dentro de las clases.

#### **4.2. Enfoque metodológico**

Los principios metodológicos en los que se centra esta propuesta didáctica para este Trabajo de Fin de Máster han sido seleccionados y extraídos a partir de la Orden ECD/1172/2022.

Bien es cierto que la metodología que protagoniza esta propuesta didáctica es la gamificación. Pero de manera previa se han tenido que utilizar otros enfoques metodológicos con enfoques tradicionales como es la clase magistral. Esta metodología, como señalan Gatica-Saavedra y Rubí-González (2021) no debe ser la única estrategia utilizada dentro de las aulas, ya que el enfoque por competencias implica un cambio por parte del profesorado para que el alumnado tome parte activa dentro del aula. Pero, es

vital entender que esta metodología es utilizada para asentar las bases teóricas del género teatral entre el alumnado. El objetivo principal de las clases en las que se utilice dicha metodología es que el alumnado comprenda los mecanismos y estructura por la cual el teatro se rige.

De manera posterior, se presentará al alumnado textos los cuales serán analizados por el alumnado desde dos métodos: inductivo-deductivo y global analítico. Por un lado, Cedeño (2015) señala que el método inductivo-deductivo es ideal para mostrar la realidad externa del estudiantado y así percibir la realidad de los textos a través de los sentidos mediante procesos individualizadores. Estos procesos individualizadores Cedeño (2015) los relaciona con diferentes desarrollos para cada estudiante, y estos son: proceso de escucha activa relacionado con el desarrollo auditivo, proceso de hablar relacionado con el desarrollo del lenguaje oral, procesos de lectura relacionados con la percepción visual y proceso de escritura relacionado con el desarrollo psicomotor (Cedeño, 2015, p.50). Por otro lado, nos encontramos con el método global analítico, en el cual Cedeño (2015) señala que se rige mediante un proceso decreciente, es decir, se fija en unidades mayores para de manera posterior llegar a unidades menores. En este caso, la unidad mayor sería el texto y las unidades menores serían las características y las partes de la estructura que conforman el género teatral.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las metodologías tradicionales se centran en objetivos que no se pueden alcanzar de manera plena dentro del currículo. Por ello, el docente, debe centrarse en un cambio de paradigma dentro de las metodologías empleadas. Así pues, el docente debe centrarse en estos momentos en el proceso de aprendizaje en lugar de en el de la enseñanza, ya que la LOMLOE se centra en la adquisición de competencias y no de contenido.

Por tanto, el uso de metodologías activas debe de estar presente dentro del nuevo paradigma de la educación. Las metodologías activas centran el aprendizaje del alumnado en poner de relieve la capacidad de aprender a aprender de manera autónoma siendo guiado por el docente. Este tipo de metodología propone un nuevo modelo de organización dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que enfoca dicho proceso como un trabajo colaborativo entre alumno y profesor. Además, tiene en cuenta las actuaciones evaluativas integrándolas como estrategias para favorecer y mejorar las actividades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este caso, la metodología seleccionada ha sido la gamificación. Esta metodología se define por incorporar diferentes elementos propios de los juegos en contextos educativos con el objetivo de motivar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bien es cierto que el concepto de gamificación incorpora elementos de los juegos con la finalidad de aprender, mientras que metodologías como el aprendizaje basado en el juego contribuye a la enseñanza de conceptos (Roa González, Sánchez Sánchez, Sánchez Sánchez y Basilotta Gómez-Pablos, 2022).

Es importante señalar que dentro de esta metodología hay elementos preestablecidos que utilizan los juegos en los que Werbach et al. (2012) hacen hincapié, diferenciando entre dinámicas, mecánicas y componentes. Estos componentes deben estar claros y delimitados a lo largo de la actividad para que el ensamblaje de la misma tenga consistencia y sentido globalizador. Por tanto, el alumnado con dicha metodología lo que conseguirá es una experiencia globalizadora a través del juego sumergiéndose de lleno en las características y temas dentro del género teatral.

Las ventajas que muestra esta metodología es el incremento de la motivación del alumnado, además de poder sumergir su aprendizaje en la búsqueda de soluciones y nuevos retos para poder resolver todo lo propuesto por el docente. En este caso, el docente planteará un “problema” mediante un juego, y el alumnado tendrá que ser capaz de resolver de manera colectiva el problema propuesto por la actividad. Por otro lado, en cuanto a las desventajas que se presentan por el uso de esta metodología tenemos la cuestión del tiempo empleado y los recursos materiales realizados por el docente.

Finalmente, el aprendizaje cooperativo está presente dentro de esta propuesta didáctica. Esta metodología se define como el enfoque en el que el alumnado trabaja en común para lograr un objetivo común. Todo ello lo hacen mediante conocimientos previos y vivencias experimentadas promoviendo el intercambio de ideas y ensamblando habilidades sociales y académicas. García, Traver y Candela (2001) señalan que esta metodología se organiza en diferentes tipos de interacción influenciados por el docente, estos son: interacción competitiva, interacción individualista e interacción cooperativa. En este caso, la interacción cooperativa es la que domina la actividad propuesta ya que el alumnado debe descubrir quien o quienes son los asesinos del juego, pero para ello tienen que trabajar de manera cooperativa entre sí. Para ello, cada alumno debe trabajar de manera individualizada en los argumentos que va a exponer al resto teniendo en cuenta que pueden jugar a favor o en contra de ellos mismos. En numerosas ocasiones el trabajo

previo de los demás va a ser fundamental para construir una argumentación sólida, así que la interacción individual también está presente. Finalmente, hay que tener en cuenta que dar el mejor argumento de todo podrá determinar la partida; por tanto, la interacción competitiva se hace presente también (García et al., 2001, p.28).

### **4.3. Actividades**

Dentro de este epígrafe se hará muestra de las actividades realizadas dentro del centro educativo describiendo las actividades paso a paso y relacionándolas con bases teóricas ya existentes. Entre la diversidad de actividades que nos encontramos tenemos: en un primer lugar, una actividad cuya metodología principal es la gamificación y pone de relieve la teoría del aprendizaje significativo; y, por otro lado, una encuesta de autoevaluación poniendo de relieve la actuación del alumnado y del profesor que imparte la asignatura.

#### **4.3.1. El Pueblo Lector**

Esta actividad está relacionada con el género teatral dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y lo que se pretende con ella es tener claro las características y estructura más relevantes dentro del género. Todo ello se hace a través de la metodología de la gamificación a través de un juego de cartas.

##### **4.3.1.1. Preparación previa**

Bien es cierto que esta actividad se podría calificar como una actividad de despedida o cierre. En este caso, la actividad se utilizó en las sesiones finales de la Unidad Didáctica implementada en el centro de prácticas. Se encuadra dentro de los procesos grupales descritos por Palacín Lois y Aiger Vallés (2003) en concreto en los modelos lineales en donde el grupo-clase sigue un orden de progresión determinado a través de distintas fases alcanzando así un grado de madurez dentro del tema propuesto por el docente. Por tanto, dentro de estos modelos lineales la fase de despedida se corresponde con la última de ellas. En concreto Palacín Lois et al (2003) definen esta fase como el proceso de cierre dentro de un grupo donde se requiere una comunicación profunda dentro del tema abordado para recordar toda la información previa pudiendo así cerrar un ciclo tanto a niveles que implican a los procesos cognitivos como a los emocionales.

Por tanto, para que el alumnado pueda realizar esta actividad hay que tratar antes una serie de conceptos previos entorno al género dramático.

En primer lugar, se ha seguido los contenidos relativos al género teatral del libro de texto propuesto dentro del centro educativo en el que se realizaron las prácticas. El libro elegido por el centro fue *LENGUA CASTELLANA y LITERATURA 2o ESO (Comunidad en red, edición por bloques)* de la editorial Vicens Vives. Por tanto, el desarrollo de los contenidos fueron los siguientes:

- Sesión 1: A través del de una puesta en común, el alumnado debía intentar enumerar el mayor número de características posibles del género dramático. Entre ellas se encontraban: el texto teatral en todos sus aspectos, es decir, el texto literario formado por los diálogos de los personajes y el texto espectacular compuesto por acotaciones; los códigos de comunicación como el verbal en el que intervienen los diálogos y los extraverbales como el decorado o vestuario; y finalmente se hacía alusión al tipo de dialogo que predominaba dentro de los textos teatrales, es decir, a formas de comunicación como la frase corta, el parlamento, los monólogos o los apartes. Todo ello se hizo a través de textos.
- Sesión 2: Se trataron cuestiones sobre la estructura del texto teatral a través de ejemplos tangibles. Dentro de los contenidos podemos diferenciar la estructura externa y la estructura interna. Por un lado, la estructura externa se componía de la portada que contiene: autor, año de publicación, listado de personajes (o de actores); y también tenemos la división interna de la obra en actos, cuadros y escenas. Por otro lado, tenemos la estructura interna que consta de elementos como la acción, el conflicto y la tensión dramática generada por momentos de clímax y anticlímax. Todo ello se materializó a través del texto de *Medea*.
- Sesión 3: En esta sesión se definió el subgénero teatral de la tragedia y a partir del texto de *Marco Antonio y Cleopatra* se definió el subgénero y sus principales características como los personajes prototípicos, los lugares más usuales donde se desarrolla la acción, el lenguaje elevado que predomina dentro de los textos trágicos y los temas más frecuentes que se tratan.
- Sesión 4: Dentro de la sesión se trató sobre el subgénero restante, la comedia. Este subgénero se trabajó a través del texto *Las asambleístas* y a partir de él se extrajeron características como: los personajes son personas sencillas con pequeños defectos físicos, la acción se desarrolla en ambientes reales, el lenguaje

es popular y suele haber juegos de palabras, los temas son variados y la finalidad de este género es provocar la diversión del espectador.

- Sesión 5: Dentro de esta sesión se abordará un tema crucial para la actividad propuesta. A través de textos proporcionados por el profesor que contenían argumentos completos sobre obras teatrales, el alumnado debía establecer un resumen del argumento de cada obra además de clasificar algunos de los personajes de la obra. Esta clasificación se hace a partir de la relevancia que tienen los personajes dentro de la obra, es decir, la primera clasificación que debían tomar era la de qué personaje era principal y cual era secundario dentro de la obra. Si decidían que el personaje era principal tenían que clasificarlo entre protagonista y antagonista de la misma.

Con todas estas pautas de contenido descritas a *grosso modo*, el alumnado debía ser capaz de interpretar los diferentes textos multimodales propuestos por el docente. Todo ello se hacía a través de los contenidos proporcionados en las diferentes sesiones a lo largo de la Unidad Didáctica. Finalmente, cabe destacar que todo este contenido expuesto durante las sesiones se evaluó y se calificó mediante una prueba objetiva. Por tanto, la actividad de “El Pueblo Lector” es una de las muchas actividades que se realizaron dentro de las sesiones programadas, y la finalidad de esta era no era ser calificada sino, más bien, debía servir al alumnado para asentar los conocimientos. Así que, a esta actividad, la podríamos calificar como una estrategia de repaso para el alumnado.

#### **4.3.1.2. Origen y el nuevo nombre**

Esta actividad nace de un juego de cartas llamado “Los hombres lobo de Castronegro”. El objetivo general de este juego es eliminar a todos los jugadores de la partida sin que los lobos sean descubiertos. Por tanto, existen dos bandos diferenciados: los lobos y el resto de jugadores al que podemos denominar como aldea. Cada jugador mantendrá en secreto su identidad y al final de cada ronda se abrirá un debate para intentar averiguar quiénes son los lobos para así poder eliminarlos de la partida. Así pues, el desarrollo del juego ocurre mientras cae la noche, es decir, cuando todos los jugadores están con los ojos cerrados.

En este caso, la nueva denominación del juego es “El Pueblo Lector”, ya que lo personajes y la acción involucrada deben cumplir unas determinadas características. Por parte de los personajes, cabe mencionar que todos ellos pertenecen a una obra literaria pareciéndose a los personajes originales, pero con el toque de que pertenecen al mundo literario. Por otro lado, la acción debe cumplir una serie de requisitos ya que se ha puesto de relieve en las sesiones anteriores.

#### **4.3.1.3.Elementos para el desarrollo de la actividad**

En cuanto a los elementos que debe incluir la actividad enunciados por Werbach et al. (2012) que se dividen en tres categorías: elementos mecánicos, elementos dinámicos y componentes.

En primer lugar, pasaremos a describir los componentes mecánicos. Originalmente el juego está preparado para que el número de jugadores sea entre 8 y 11; pero en este caso se ha ampliado de tal forma en la que pueden participar hasta 24 jugadores. El funcionamiento del juego es muy sencillo, pues el objetivo final es averiguar quiénes son los lobos de la partida para así hacer que el pueblo gane. O, dicho de otra forma, existen dos bandos claramente diferenciados: el primero de ellos sería el “pueblo lector” lugar donde ocurre el crimen y por tanto incluye a todos los jugadores; y, por otro lado, están los lobos, personajes que se dedican a matar durante la noche reduciendo el número de jugadores de manera significativa, y su objetivo principal es no ser descubiertos. El espacio se debe de organizar de una manera determinada, es decir, esta actividad se realiza en un gran círculo en el que todos los participantes puedan verse, mientras que la figura del narrador (único personaje que participa de forma indirecta), se mueve por el centro.

Por otro lado, nos encontramos con los elementos dinámicos referentes a la puesta en marcha de la actividad. En este caso, nos encontraremos con dos fases dentro del juego, el día y la noche. Por tanto, cada vez que se cumpla la ronda de juego o el ciclo de ambos fenómenos como son el día y la noche, el narrador deberá comentar en voz alta que el acto ha terminado; mientras que si ocupa en la escena el día o la noche el narrador deberá indicar a los personajes que se encuentran en la Escena I (noche) o en la Escena II (día).

De manera obligatoria, el narrador tendrá que poner en contexto a todos los jugadores del lugar dónde se encuentran y poner en contexto a todos los jugadores de la brutal cacería que se está realizando durante la noche por los lobos.

El cambio de día a noche y viceversa, durante toda la partida la marcará el narrador y durante este transcurso pedirá a los jugadores que abran los ojos (Cuadro de Día) o que los cierren (Cuadro de Noche). Durante el Cuadro de noche es donde ocurre la acción realmente importante; por tanto, podríamos considerar el momento clímax del juego, es decir, momento en el que ocurren los asesinatos para así eliminar a jugadores. Una vez eliminados estos personajes, pasan a ser espectadores secundarios del juego siendo participes con el sentido de la vista de todo lo que ocurra durante el juego, pero si es cierto que desde ese momento el sentido del habla queda anulado para así no dar pistas a los demás jugadores.

Bien es cierto que para descubrir el poder de cada jugador el narrador deberá realizar un acto/ronda de preparación previa. Esta Cuadro escénico tendrá lugar durante la noche, y debe constar de los siguientes elementos:

- a. Despierta Diana/Artemisa y elige su disparo certero señalando al jugador.
- b. Despierta Don Juan Tenorio y elige a la pareja de enamorados. El narrador tendrá que tocar la cabeza de ambos para que abran los ojos y así descubrir sus identidades para estrechar un lazo de unión.
- c. Despierta El Oráculo de Delfos y escoge una carta para averiguar el personaje.
- d. Finalmente, despertarán los Lobos para asesinar a un jugador dentro de la partida.
- e. Despierta, Celestina y decide si utiliza sus pociones.
- f. Despierta el Pueblo Lector (todos los jugadores), y cambio de Cuadro escénico (día).

Durante las demás rondas, el narrador tendrá que tener en cuenta que no todos los roles establecidos por las cartas actúan. Pero si es cierto que seguirá un orden fijo:

- a. Despiertan los Lobos para cometer el crimen.
- b. Despierta la Bruja y hace uso de las pociones.
- c. Despierta el Pueblo Lector (todos los jugadores), y cambio de Cuadro escénico (día).

Durante el cuadro escénico del día, todos los jugadores tendrán que poner en común la vivencia de lo ocurrido durante la noche. Lo que se pretende es generar un debate de acusaciones entre los jugadores para así descubrir la carta de un jugador.

Finalmente, nos encontramos con los componentes. En este caso se optó por hacer una fusión de los personajes originales relacionándolos con personajes literarios. Esto hacía que el alumnado fuera conocedor de distintos personajes arquetípicos y recurrentes dentro de la literatura, y, por tanto, también hacía que conocieran cuál era su origen. Con todo esto, permitía al alumnado ver al alumnado cuál era su obra de origen y cuál era su papel dentro de la misma.

Los recursos empleados dentro del juego fueron unas cartas creadas por el docente en las que aparecía el nombre original del personaje del juego en la parte superior, mientras que en la parte inferior aparecía el nombre literario asignado al mismo personaje. Finalmente, en el centro de la carta se colocó una pequeña imagen de cada uno de los personajes para que el desempeño del juego fuera más atractivo y visual. Por tanto, nos encontramos con los siguientes personajes:

a. El alcalde o en este caso “El alcalde de Zalamea” (ver Figura 1)

Esta carta no desempeña un papel de personaje como tal, sino que adquiere una función durante el juego. El jugador recibe esta carta por medio de la democracia, es decir, antes de comenzar el juego todos los componentes que deseen participar tendrán que votar a uno de los jugadores para que desempeñe esta función. El jugador que más votos obtenga tendrá esta carta en su poder durante toda la partida, y además será la única carta que tendrán constancia de en qué jugador ha recaído el resto de participantes del juego.

El poder o función de esta carta será la del desempate dentro de la asamblea de votos, así si dos jugadores obtienen la misma puntuación para revelar su carta será esta figura, a la que de manera previa se habrá elegido por consenso, el que tendrá el poder de desempatar a la hora de revelar las cartas.

Problemas que puede desempeñar esta carta: si el alcalde es asesinado durante la partida tendrá el honor y el privilegio de designar a su sucesor de manera arbitraria sin tener que pasar por el voto de todos los jugadores.

Finalmente, el nombre literario elegido es el de “El alcalde de Zalamea” personaje que pertenece a la obra de Pedro Calderón de la Barca *El alcalde de Zalamea o El garrote más bien dado*, representada por primera vez en (1636). En esta obra se cuenta la venganza de don Pedro Crespo hacia don Álvaro debido a que este último secuestra y viola a la hija de don Pedro. Durante todo este trauma, don Pedro es elegido alcalde de Zalamea y ajusticia a don Álvaro dándole garrote. Todo esto llega a oídos del rey Felipe II y es él mismo el que aprueba la decisión además de nombrar alcalde perpetuo a don Pedro.

b. Los lobos o en este caso “El Lobo Feroz” (ver Figura 2)

A esta carta la podríamos considerar como la más importante dentro del juego. En este caso, los lobos son los protagonistas de eliminar a jugadores dentro de cada ronda. La eliminación se llevará a cabo cuando el narrador mande al pueblo lector a dormir, es en ese momento cuando se despiertan los lobos y mediante el gesto y el silencio que reinará dentro de la sala deberán asesinar a algún jugador.

Este personaje, durante la partida tendrá una doble cara, es decir, tendrá que actuar de maneras diferentes. Por el día, tendrán que pasar desapercibidos y actuar como un aldeano más dentro del debate; mientras que por la noche mata a los demás participantes. Durante el debate del día tienen que tener la capacidad de sostener la mentira de ser aldeanos para así no poder ser descubiertos, y para ello deberán controlar su lenguaje verbal y corporal.

Bien es cierto que tiene una pequeña desventaja, y es que según a que jugador mate, puede arrastrar a más de un compañero de juego. Esto lo determinará el azar, ya que este personaje no puede ver las cartas de los compañeros. Por tanto, su actuación durante el juego debe ser meditada por todos los componentes de este grupo.

Finalmente, el nombre elegido para este personaje es el de “El Lobo Feroz”. Este personaje tiene origen en los cuentos populares y se hizo enormemente famoso gracias a los cuentos recopilados por los hermanos Grimm. Este personaje se caracteriza por ser antagonista dentro de los relatos ya que representa virtudes como el peligro, la astucia y el engaño. Debido a su carácter multifacético es ideal para esta actividad ya que, acostumbrados a ver a este personaje como un peligro, se logra satirizar su figura humanizando sus acciones. Principalmente, podemos encontrarnos con este personaje en obras clásicas como *Caperucita Roja* y *Los Tres Cerditos*, pero

si nos acercamos a la edad para la que estamos adaptando esta actividad *Shrek* sería un claro ejemplo de adaptación moderna del personaje.

c. El cazador o policía, o en este caso “Diana o Artemisa”. (ver Figura 3)

Esta carta desempeña un papel curioso dentro del juego. La regla principal para el jugador que la posea es no ser descubierto, ya que si él muere arrastra a otro jugador sin previo aviso. Este poder lo elige durante la ronda de preparación del juego, en el que el narrador irá levantando y acostando a distintos personajes para revelar sus funciones dentro del juego y así poder narrar con determinación todo lo que está ocurriendo. Normalmente, la elección de arrastrar a otro jugador con él suele ser cuestión de afinidad, ya que intentará demostrar su inocencia hasta el final.

Existe una cierta desventaja al matar a este personaje en la primera noche (o ronda), ya que sin previo aviso arrastrará a otro jugador. En ningún momento este personaje o jugador sabrá la identidad de la persona elegida; por tanto, el disparo que realiza se rige únicamente por el azar, y en la mayoría de los casos no suele ser beneficioso. Por tanto, la desventaja de matar a este personaje es que el tiro le salga por la culata beneficiando al equipo de los lobos.

El origen del nombre de esta carta reside en la mitología griega y latina, ya que la carta contiene los dos nombres respectivamente ordenados. Al tratarse de una figura mitológica está cargada de simbolismo ya que se asocia principalmente a la caza o la naturaleza. En este caso, nos interesa el papel que realiza como cazadora, ya que refleja independencia femenina y fuerza; por tanto, en los conflictos en los que suele aparecer suelen abordar temas como la venganza y la justicia. En cuanto a las obras que aparece, la relacionaremos principalmente con el autor griego Eurípides.

d. La Bruja en este caso “Celestina” (Ver Figura 4)

Esta carta juega un papel peligroso hacia el grupo de los lobos si no ha desatado su poder. El poder de este jugador se decide al final de cada ronda, es decir, puede usar sus poderes de diversas formas. Entre los poderes encontramos dos pociones posibles: la poción de la salvación, pudiéndola usar para salvar a un jugador asesinado por los lobos; y, por otro lado, la poción de la muerte pudiendo ser usada para eliminar a cualquier jugador en una ronda. Ambas pociones pueden ser utilizadas a la vez o por separado, es decir, en rondas de juego distintas.

El poder de esta carta podrá determinar el curso del juego, ya que puede revelar la carta del grupo de los lobos debilitando así ha dicho grupo. O, por el contrario, puede

matar a un jugador que pertenezca al pueblo lector creando una ventaja dentro del grupo de los lobos.

Además, el poder de la poción de la salvación puede ser utilizado en sí mismo en la misma ronda que el jugador que posea la carta de la Bruja. Con ello obtiene la posibilidad de continuar dentro del juego.

Finalmente, el origen del nuevo nombre de la carta reside en la obra *La Celestina*. Las características de este personaje son mágicas ya que este tipo de figuras suelen estar ligadas al mundo espiritual, de la magia y sus poderes. En numerosas ocasiones estos personajes representan dentro de las obras el rol del antagonista, haciendo que su presencia dentro del relato cambie el curso del mismo. Por tanto, la presencia de que este personaje sea el encargado de portar pociones no es un recurso baladí y hace que todos los jugadores tengan en cuenta su presencia dentro del juego.

e. Cupido en este caso “Don Juan Tenorio” (Ver Figura 5)

Esta carta representa dentro del juego el poder del amor y las consecuencias que conlleva. Por tanto, el jugador que reciba esta carta será el encargado dentro de la ronda de preparación en emparejar a dos jugadores al azar, sin poder saber qué carta tiene cada uno de ellos.

Su poder lo puede utilizar únicamente en la ronda de preparación de juego. Por tanto, tendrá que ser capaz de acertar en su elección. Pueden ocurrir distintos emparejamientos, es decir, que jugadores de un mismo grupo o de grupos contrarios (grupo del Pueblo Lector y grupo de los Lobos) sean emparejados. Esto puede ser tanto beneficioso como perjudicial para los jugadores, ya que la pareja que sea ligada entre sí por este personaje correrá el mismo destino. Ambas personas que estén ligadas por este emparejamiento jugarán a partir de este momento como un solo jugador, es decir, que si uno muere el otro lo hará también de forma inmediata.

El jugador que posea esta carta tendrá la posibilidad y ligarse a otra persona o ligar a dos personas distintas, y solo sabrán la identidad de la pareja el narrador, el poseedor de la carta y los elegidos.

Finalmente, el origen del nombre proviene de la obra *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla. Este personaje se caracteriza por su carisma y por su poder libertino y seductor. Siendo capaz de manipular la situación a través del engaño y la seducción; pero su figura también incluye un componente trágico. En este caso, el jugador debe

ser capaz de manipular la situación sabiendo que, es muy posible, que el amor entre dos jugadores no perdure y acabe de forma trágica.

f. La Vidente en este caso “El Oráculo de Delfos” (Ver Figura 6)

Este personaje actuará durante la noche, teniendo el poder de levantar una carta de cada jugador en cada ronda de juego. Este poder conlleva una gran responsabilidad; y, por tanto, su figura no puede ser descubierta por el grupo de los lobos. No puede ser descubierta ya que tiene el poder de revelar al resto de manera indirecta cual es el poder de un jugador, es decir, cuando se produzca el debate del pueblo lector durante el día; este personaje tendrá que ser capaz mediante el arte de la palabra de convencer al resto de lo que sabe. Todo ello, lo puede hacer mediante acusaciones menores y conjeturas que pasen a lo largo del juego.

Esta carta está inspirada en la figura mítica y simbólica de la Antigua Grecia. En su origen es un medio de comunicación entre humanos y dioses; pero en este caso, se centrará más en el poder de la información. Por tanto, será el intermediario entre la información azarosa que han repartido las cartas y el conflicto real que se está produciendo durante el juego. A este personaje se hace referencia en obras teatrales como *Edipo Rey* de Sófocles.

g. El Niño/La Niña en este caso “Hansel & Gretel” (Ver Figura 7)

Este personaje comparte rasgos parecidos al anteriormente nombrado, pero con una gran diferencia. Su objetivo principal es el de averiguar quiénes y qué poder tienen los distintos jugadores del juego. Su poder está basado en la inocencia y la curiosidad, es decir, todo reside en la inocencia que una vez tuvimos de niños. Esta inocencia se materializa en curiosidad en cualquier momento de la ronda, pudiendo ser partícipe de todos los movimientos de los personajes entreabriendo los ojos mientras ellos actúan. Todo ello, lo debe de hacer de una manera sutil y pasando desapercibida para los jugadores que sí que tienen poder, ya que en el momento que sea descubierta sufrirá la consecuencia de ser eliminada en el acto.

Finalmente, este personaje está inspirado en el cuento tradicional recogido por los hermanos Grimm. Su historia aborda temas como el hambre, el abandono y el ingenio. Pero en este caso, nos hemos centrado en el ingenio para relacionarlo con este personaje ya que la inocencia y el poder de la estrategia de estos personajes

tiene que residir en cada jugador para así poder completar la misión de cazar a los lobos.

h. Aldeano en este caso “Pueblo Lector” (Ver Figura 8)

Este personaje se caracteriza por no desempeñar ningún rol principal dentro del juego. Si que es cierto, que este personaje debe caracterizarse por ser ingenioso, inteligente e intuitivo. Su principal problema será, dentro del debate, saber interpretar toda la información y movimientos ocurridos durante la noche para así poder descubrir a los lobos de una manera eficaz.

i. Narrador

En este caso, este personaje adquiere un papel secundario dentro del juego, ya que es la persona encargada de conducir la dinámica del juego teniendo en cuenta el funcionamiento de los componentes del juego. No tiene carta identificativa, pero sí que tiene una hoja guía para no perderse durante la narración (ver Figura 9).

#### **4.3.1.4. Relación con el aprendizaje significativo**

Poner en relación la actividad de “El Pueblo Lector” con el aprendizaje significativo es sinónimo de haber comprendido la ley educativa actual (LOMLOE) y ver qué requisitos se han cumplido en mayor medida dentro de la propuesta.

Esta teoría promulgada por el psicólogo y pedagogo David Ausubel expone que este modelo de aprendizaje se produce dentro de contextos escolares y por ello, el alumno debe ser participe en primera persona de las actividades realizadas. Esta actividad propone una serie de retos al alumnado para resolver de manera cooperativa, es decir, enmarca el principal objetivo de esta teoría que es hacer partícipe al alumnado en primera persona de lo que está ocurriendo en la actividad. Esto generará un impacto positivo hacia la motivación de cada alumno ya que, a través del juego, se estarán tratando asuntos y contenidos realizados dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Pero esta teoría va mucho más allá, ya que propone diferenciar el uso de cuatro aprendizajes básicos. Estos son definidos por González-Pérez et al. (2003) y se relacionan con la actividad propuesta de la siguiente forma:

- El aprendizaje receptivo recae en manos del docente, pues él es el emisor de la información que quiere transmitir al alumnado. Por ello, se necesita saber un

contenido previo para asentarlos dentro de la estructura cognitiva para poder realizar la actividad de “El Pueblo Lector”.

- Por otro lado, nos encontramos con el aprendizaje por descubrimiento, el cual se manifiesta una vez explicada en que va a consistir la actividad de “El Pueblo Lector”. El alumnado tendrá que ser capaz de relacionar los contenidos teóricos expuestos por el docente y el funcionamiento del juego, para aunar la información en una sola y relacionar distintos conceptos. Además, este aprendizaje se pone de manifiesto a través del debate generado dentro de la actividad, ya que al alumnado tiene que ser capaz de relacionar la información ;.
- El aprendizaje significativo también está presente dentro de dicha actividad, ya que el docente ha explicado unos conocimientos y el alumnado debe relacionarlo con las dinámicas y mecánicas del juego propuestos por el docente.
- Finalmente, y a pesar de ser el aprendizaje más común, el aprendizaje memorístico está presente dentro de la actividad propuesta ya que la asimilación de contenidos es fundamental para esta actividad. Si no se asientan los conocimientos no se podrá llegar a relacionarlos con la nueva información.

#### **4.3.2. Evaluación**

Esta actividad parte del Artículo 140. *Finalidad de la evaluación* descrito dentro de la ley educativa actual. Por tanto, la finalidad de la evaluación dentro del sistema educativo tiene que contribuir a unos estándares establecidos:

- a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
- b) Orientar las políticas educativas.
- c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
- e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. (Ley Orgánica 2/2006, p.80)

Cabe destacar que la herramienta utilizada para la evaluación del alumnado en la Unidad Didáctica implementada dentro del centro educativo es la encuesta. Hay que poner de relieve que el contenido de dicha encuesta consta de dos ejes fundamentales para que el alumnado evalúe. Dicha herramienta, se creó a partir de la aplicación Canva y dentro de ella podemos diferenciar estos ejes evaluativos: la evaluación docente y la evaluación del estudiante o autoevaluación.

Es importante resaltar que la opinión del estudiante es relevante y que su *feedback* incide de manera positiva a la hora de preparar las actividades dedicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las Unidades Didácticas.

Todas las preguntas relativas a los ejes expuestos anteriormente se incluyen dentro de los anexos, en concreto dentro de Figura 10 y Figura 11. Cada una de ellas hace referencia a la encuesta utilizada dentro de las aulas dentro del *Prácticum II*, pero hay que destacar que no todas las preguntas tienen relación con la Propuesta Didáctica enunciada dentro de este Trabajo de Fin de Máster. Por tanto, en los siguientes apartados se expondrán todas las preguntas que aparecen dentro de la encuesta, pero se destacarán las preguntas relacionadas con las actividades expuestas dentro de este trabajo.

#### **4.3.2.1. Evaluación docente**

La nueva ley educativa incide en que la evaluación es una parte fundamental que no debemos dejar atrás dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, se ha evaluado el desempeño del alumnado, pero también es importante conocer la opinión del alumnado hacia los docentes para mejorar su enseñanza.

Dentro del apartado Evaluación Docente (Figura 10), nos encontramos con siete preguntas, las cuales seis de ellas corresponden a respuestas cerradas y la última de ellas se corresponde con una respuesta abierta.

En primer lugar, trataremos sobre las respuestas cerradas. Estas se corresponden con las seis primeras preguntas y entre las respuestas encontramos ítems correspondientes a una escala, siendo siempre número par dentro de ellas. Esto se hace para que el alumnado tenga que pensar su respuesta y no se produzca una elección forzada.

En primer lugar, nos encontramos con la pregunta: *¿Cómo calificarías la capacidad del docente para explicar los contenidos de la Unidad Didáctica?* Esta

pregunta sobre relevancia dentro del desarrollo del proceso de enseñanza, ya que el docente puede ver si las explicaciones de los contenidos mostrados en clase son suficientes o acordes a la edad donde se está implementando la Unidad Didáctica.

En segundo lugar, nos encontramos con la pregunta: *¿El docente utiliza ejemplos o situaciones prácticas para ilustrar los conceptos teóricos?* En este caso, se hace referencia a la practicidad de los contenidos expuestos en clase. Es decir, normalmente, estamos acostumbrados en las asignaturas de humanidades a memorizar contenidos sin una aplicación práctica. En este caso, la actividad “El Pueblo Lector” ha contribuido a ilustrar que el género teatral es aplicable a actividades que utilizan las metodologías activas como la gamificación.

En tercer lugar, nos encontramos con la pregunta: *¿El docente muestra interés por el progreso y aprendizaje de los estudiantes?* En este caso, es importante que la figura del profesor acompañe al alumnado en todo momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que mostrar interés hacia el alumnado ayudará a avistar carencias dentro del diseño de las actividades.

En cuarto lugar, nos encontramos con la pregunta: *¿El docente promueve la participación de los estudiantes en clase?* Que el alumnado tome parte activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje incide de manera positiva en la motivación del alumnado. Sentirse con un papel activo dentro de las clases es importante para el alumnado, ya que dentro de la actividad “El Pueblo Lector” desempeñan un papel activo.

En quinto lugar, nos encontramos con la pregunta: *¿El docente utiliza métodos de enseñanza innovadores y tecnologías educativas?* Como docentes, utilizar metodologías innovadoras es algo que incide de manera positiva entre el alumnado. Esto se ve reflejado en la asimilación de contenidos, ya que utilizar estos métodos innovadores hace que el alumnado participe de manera activa dentro de las sesiones propuestas y motivan a todo el alumnado a ser capaz de relacionar información y generar curiosidad.

Finalmente, nos encontramos con la sexta pregunta: *¿El docente ofrece información útil sobre los trabajos y exámenes?* Como docentes tenemos la obligación de presentar el método de evaluación al alumnado de manera previa. Con ello conseguimos que el alumnado sabe a lo que se enfrenta y qué peso va a tener dentro de la asignatura.

Estas seis preguntas se contestan mediante ítems de respuesta cerrada. La escala para calificar las preguntas es de carácter descriptivo, ya que en la mayoría de los casos se usan respuestas como: excelente, bueno, regular o malo.

Por último, se propuso al alumnado una pregunta de respuesta abierta: *¿Qué aspectos destacarías como positivos del desempeño docente y que aspectos podrían mejorar?* El *feedback* del alumnado hacia el docente es importante ya que ayuda a mejorar las carencias y aspectos positivos que se utilizan a la hora de la enseñanza. Por tanto, aquí es donde se pone de relieve el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las dos partes quedan expuestas y con ello pueden ser mejoradas en un futuro. ’

#### **4.3.2.2. Evaluación del estudiante o Autoevaluación**

Siguiendo las palabras de Rosales Asmat (2018) la autoevaluación es definida como el método donde el alumnado se convierte en el agente evaluador directo de su aprendizaje. Por tanto, el alumno es capaz de emitir juicios de valor sobre sí mismo, siendo participe de la elaboración de constructos académicos para así poder realizar una retroalimentación y buscar mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, hacer que el alumnado sea autocritico consigo mismo es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este apartado dentro de la evaluación se pidió al alumnado que fuera autocritico y realista con las respuestas, ya que reflejar su comportamiento dentro de las sesiones es tan importante como el desempeño docente. Sin ambos parámetros evaluados, el proceso de enseñanza-aprendizaje queda incompleto.

En esta parte de la evaluación, denominada “Evaluación del estudiante” o “Autoevaluación” observamos seis preguntas. En un primer lugar nos encontramos con cinco preguntas de respuesta cerrada, mientras que la sexta pregunta es de respuesta abierta en la que el alumnado debe calificarse.

En primer lugar, nos encontramos ante la afirmación: *Atiendo durante las explicaciones*. Esta pregunta es importante para el desempeño docente, ya que la atención del alumnado es una parte importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Que el alumnado esté atento a las explicaciones del docente hará mucho más fácil detectar para el docente los puntos débiles donde falla el alumnado y los puntos fuertes donde destacan.

En segundo lugar, nos encontramos ante la afirmación: *Participo y hago las actividades propuestas por el docente*. Esta afirmación hace referencia tanto a la participación del alumnado como a la finalidad de las actividades propuestas por el mismo. Las respuestas de estas preguntas harán ver al docente si el desempeño de sus actividades cumple con la finalidad establecida.

En tercer lugar, nos encontramos ante la afirmación: *Muestro interés por la materia*. Esta afirmación tiene como finalidad saber el interés que causa la asignatura o los contenidos impartidos entre el alumnado. El impacto que causa entre los estudiantes el tema establecido dentro de la Unidad Didáctica o Propuesta Didáctica es importante, ya que si el alumnado está motivado por un tema será mucho más atractivo y fácil de comprender.

En cuarto lugar, nos encontramos ante la afirmación: *Pregunto dudas al docente*. Esta pregunta hace referencia a las dudas que se puedan generar a la hora del desarrollo de la Unidad Didáctica o la Propuesta Didáctica. Que el alumnado establezca dudas a lo largo del desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje, quiere decir que está implicado e intenta comprender todas las actividades y contenidos establecidos por el docente.

Finalmente, nos encontramos ante la última afirmación: *He estudiado lo suficiente para aprobar la materia*. Esta pregunta hace referencia a que, a la hora del estudio, el alumnado debe poner de relieve todas las actividades realizadas y ver si les sirven para comprender la materia.

Por último, nos encontramos ante la única pregunta de respuesta abierta: *Si tuvieras que ponerte una calificación del 1 al 10, ¿Cuál sería?* Esta información proporcionada por el alumnado es importante, ya que el docente puede ver las expectativas que ha generado y así ver el nivel de motivación establecido en cada alumno.

## **5. INFORME DE RESULTADOS**

Este apartado se centrará en proporcionar información sobre los resultados esperados dentro de la implementación de la Propuesta Didáctica. Por tanto, se expondrán en diferentes subapartados los resultados recibidos clasificándolos en: aciertos y ventajas encontradas, y limitaciones y dificultades. Finalmente, se analizarán datos sobre la evaluación realizada por el alumnado en el centro de prácticas, mostrando el índice de respuestas y, por tanto, el impacto que supuso la implementación de la propuesta Didáctica dentro de las clases.

### **5.1. Aciertos y ventajas encontradas**

En cuanto a los aciertos y ventajas encontradas dentro de la actividad denominada “El Pueblo Lector”, nos encontramos con distintas afirmaciones que avalan el éxito.

En un primer lugar, nos encontramos con el uso de la metodología activa de la gamificación como parte integral de las clases impartidas dentro del centro educativo. El hecho de utilizar una metodología activa dentro de las sesiones programadas dentro del Prácticum II fue un acierto, ya que el alumnado lo destacó en numerosas ocasiones a lo largo de las clases. Normalmente el alumnado del centro estaba acostumbrado a que les implementaran distintos tipos de metodologías, tanto tradicionales como la clase magistral como metodologías innovadoras. A este respecto, puedo añadir que el aprendizaje basado en problemas estaba presente dentro de algunas de las materias impartidas dentro del grupo-clase descrito en puntos anteriores. Por tanto, el hecho de utilizar una metodología innovadora dentro de sus clases no supuso un problema. Utilizar la gamificación como recurso didáctico dentro de las clases fue un acierto debido a que el alumnado prestaba interés por los contenidos explicados de manera previa. Esto hacía que relacionaran dicha metodología con los contenidos explicados anteriormente. Por tanto, se producía un aprendizaje significativo entre el alumnado.

Por otro lado, y retomando la idea anterior, la actividad de “El Pueblo Lector” tuvo una gran acogida entre el alumnado por varias razones. Una de ellas fue el hecho de que la actividad estuviera basada en un juego ya existente. Esto permitió que gran parte del alumnado conociera el funcionamiento y las reglas del mismo. Al conocer una parte del alumnado estos datos sobre el juego, me permitieron como docente, hacer que el

alumnado adquiriera protagonismo dentro de las sesiones. Por tanto, parte del alumnado se encargó de explicar el funcionamiento y las reglas del juego original.

Por otra parte, el alumnado destacó la originalidad de los nuevos personajes, ya que algunos de los alumnos supieron relacionar los personajes existentes con su correlativo teatral. Esto les permitió relacionar conceptos literarios con conceptos que ya conocían. Por tanto, relacionaron información nueva con información ya existente.

Otro dato relevante que destacó el alumnado fue la originalidad e la propuesta que se llevó al aula. Normalmente estaban acostumbrados a aprender los conceptos de una manera más tradicional, pero esta actividad les ayudó a asentar los conceptos de una manera activa y lúdica. Algunos de los alumnos a los que no les parecía atractiva la asignatura destacaron que gracias a la actividad los conceptos les fueron mucho más fáciles de asimilar y comprender. Por tanto, en la prueba objetiva que tuvieron que realizar muchos de ellos mejoraron sus calificaciones gracias a la actividad anteriormente descrita. Por tanto, el aprendizaje significativo se hizo presente durante las sesiones.

Finalmente, destacar que la actividad de “El Pueblo Lector” ayudó al alumnado a atender a las explicaciones de las siguientes sesiones. La motivación que generó esta actividad en el aula fue algo indiscutible, y esto hizo que el alumnado prestará atención y pusiera interés en la materia.

## **5.2. Limitaciones y dificultades encontradas**

Bien es cierto que las propuestas innovadoras normalmente proporcionan datos positivos, hay que destacar también algunas limitaciones y dificultades encontradas dentro del desarrollo de la actividad.

Por un lado, nos encontramos con las limitaciones como el número de personas. El uso de esta actividad cuando todo el alumnado se encontraba en clase al principio fue difícil, ya que mantener la atención en todo momento de todo el alumnado fue complicado. Pero, tras un segundo intento utilizándolo dentro de las sesiones desdobladas que se impartían dentro del centro fueron mucho más útiles. El hecho de utilizar la actividad de “El Pueblo Lector” dentro de un grupo reducido tuvo mucho más éxito, pero se encontró alguna limitación. Por un lado, al reducir el número del grupo de manera

significativa hubo que reducir el número de personajes de manera significativa. Reduciendo el número de personajes se consiguió una uniformidad dentro de la actividad.

En cuanto a las limitaciones espaciales, podemos destacar que la disposición del aula no era la idónea para realizar la actividad. El hecho de tener que mover mesas y sillas limitaba el tiempo de realización de la actividad, ya que al inicio y final de la actividad teníamos que dejar todo colocado como lo habíamos encontrado. Bien es cierto que el hecho de recoger costaba menos, pero el comenzar el juego costaba un poco más ya que el alumnado tardaba mucho en disponer las sillas en forma de círculo.

Finalmente, una parte del alumnado al principio de la presentación de la actividad, no estaba muy convencido de tener que hablar en público frente a sus compañeros ya que eran reticentes a ello o les daba vergüenza. Bien es cierto que ese alumnado al principio de la actividad adquirió un papel más pasivo dentro de la actividad; pero después, al ver cómo era el funcionamiento de juego y que las intervenciones que debían realizar los personajes eran breves se animaron a participar de manera activa.

### **5.3. Análisis de los datos sobre la evaluación**

Una vez descrita la actividad en la que se implementaba la Encuesta como instrumento de evaluación, se va a proceder dentro de este punto a representar y a analizar los resultados obtenidos. Dicho esto, hay que resaltar que se van a representar los datos mediante dos métodos: por un lado, nos encontraremos con resultados cuantitativos, es decir, disciplina que se ocupa de la representación numérica de estadísticas y gráficas; y, por otro lado, nos encontraremos con los resultados cualitativos, es decir, de la interpretación mediante la palabra de las estadísticas y gráficas.

Por tanto, dentro de este apartado se pondrán de relieve las preguntas que hacen referencia a la actividad titulada dentro de este Trabajo de Fin de Máster como “El Pueblo Lector”. Así que, de todas las preguntas expuestas dentro del apartado anterior (véase 4.3.2. Evaluación) se expondrán solamente sobre las relacionadas con la actividad “El Pueblo Lector”.

Por un lado, nos encontramos con las preguntas relacionadas con la Evaluación docente (véase Figuras 10 y 11). Entre la selección nos encontraremos con preguntas de distinta índole, siendo cada una de ellas una parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

La primera de las preguntas, hace referencia a la capacidad del docente para explicar los contenidos de la Unidad Didáctica. Al tratarse de una actividad incluida dentro de ella y ser adaptada a los contenidos impartidos en ese momento por el docente, es importante que el docente sepa explicar el funcionamiento y las reglas que lo rigen. Por tanto, el alumnado debía de elegir entre cuatro posibles ítems de respuesta cerrada, o dicho de otra forma elegir una respuesta dentro de una escala de satisfacción. Esta escala la componían los siguientes ítems: excelente, bueno, regular y malo. Los resultados alcanzados dentro de las encuestas fueron: 15 participantes calificaron la enseñanza como *excelente* y 9 de ellos como *bueno* (ver Gráfica 1). En este caso, los ítems denominados como *regular* y *malo* quedaron desiertos. Esto nos proporciona la información de que el docente empatizó y tuvo la capacidad suficiente para transmitir los conocimientos al alumnado.

Por otro lado, la segunda de las preguntas seleccionadas pertenece a los datos recabados dentro de la Gráfica 2. Esta pregunta se empleó para preguntar al alumnado sobre la puesta en práctica de los conocimientos teóricos que proporciona el docente y su aplicación práctica. En este caso, 15 de los alumnos contestaron *siempre*, mientras que 9 de ellos contestaron con los ítems de *a menudo* y *a veces*. Esto nos quiere decir que el docente, en este caso, debe ilustrar de manera más práctica la aplicación de los conceptos teóricos. O, dicho de otra forma, la teoría teatral debe ser aplicada a los textos de manera más recurrente.

En tercer lugar, la Gráfica 3 muestra el interés del docente por el aprendizaje del alumnado, es decir, si él mismo está pendiente y se hace eco de que los alumnos comprendan y sigan el progreso de los contenidos explicados durante las sesiones. Entre los resultados, encontramos a 11 alumnos que afirman haber tenido constancia de este hecho, mientras que 12 de ellos afirman que lo hace *a menudo*. Finalmente, uno de los alumnos afirma que *a veces* y, por tanto, debe estar más pendiente en ese aspecto.

En cuarto lugar, nos encontramos con la pregunta 5 referente a promover la participación entre los estudiantes durante las sesiones. Los datos sobre esta pregunta se muestran dentro de la Gráfica 4, y de manera global el alumnado está altamente satisfecho con el desempeño del docente en este aspecto. En ella, vemos reflejado que 14 de los alumnos afirman que *siempre* promueve la participación, y 9 de ellos *a menudo*, mientras que 1 de ellos remarca que *a veces*.

Por otro lado, nos encontramos con las preguntas relacionadas con la Evaluación del estudiante o autoevaluación (véase Figura 11). Entre la selección de las preguntas podemos destacar la diversidad de respuestas expuestas dentro de las gráficas.

En primer lugar, nos encontramos ante la pregunta uno correspondiente al apartado de autoevaluación, en el que el alumnado debe reflejar si atiende a las explicaciones durante las sesiones. Los datos se muestran dentro de la Gráfica 5, y en ella podemos encontrar una satisfacción positiva entre las respuestas. Esto se debe a que 12 de los alumnos contestaron *siempre*, mientras que 11 de ellos *a menudo*. Por otro lado, encontramos que uno de los alumnos contestó *a veces*.

En segundo lugar, nos encontramos ante la pregunta sobre la participación y desempeño de las actividades propuestas por el docente. Entre las respuestas nos encontramos ante 15 alumnos que *siempre* realizan la tarea, mientras que 6 de ellos lo hacen *a menudo* y 3 *raramente*. Todas estas respuestas se ven reflejadas dentro de la Gráfica 6, y podemos comentar que las actividades realizadas por el alumnado sirvieron en un alto porcentaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las preguntas seleccionadas hace referencia al interés del alumnado dentro de la materia. Las respuestas a esta pregunta están reflejadas dentro de la Gráfica 7, y 14 de los alumnos respondieron *siempre* mientras que 8 de ellos contestaron *a menudo* y 2 de ellos *a veces*. Por tanto, podemos hacer balance de que el interés es alto por parte del alumnado y se implican dentro de las sesiones.

Finalmente, la última de las preguntas seleccionadas hace referencia hacia la capacidad del alumnado por hacer preguntas y resolver dudas al docente. Los datos de las respuestas se ven reflejados dentro de la Gráfica 8, y por entre los datos encontramos diversidad dentro de las respuestas: 12 de los alumnos contestaron que preguntaban dudas *a menudo*, 5 de ellos contestaron que *a veces*; mientras que un número menor contestaron *siempre* (4 alumnos) y *raramente* (3 alumnos).

## 6. CONCLUSIONES

Tras haber abordado el diseño de una Unidad Didáctica dentro del Prácticum II, me gustaría concluir este Trabajo de Fin de Máster dejando constancia de que este ejercicio aborda una pequeña muestra de todas las actividades realizadas dentro del centro educativo elegido. Llevar la innovación educativa a las aulas de secundaria supone un reto del día a día, y para mí ha representado un avance significativo dentro de mi formación pedagógica. Centrar mis esfuerzos en realizar actividades coherentes y plausibles para un grupo-clase concreto ha supuesto un esfuerzo y dedicación enorme, ya que todo ello tiene que estar sujeto a las leyes educativas vigentes.

El uso de metodologías activas supone un reto para los docentes, ya que llevarlo a las aulas no es una tarea fácil. La elección del tema y el diseño de las actividades son dos factores que tenemos que tener en cuenta a la hora de preparar una Unidad Didáctica, y otro parámetro, al que le prestamos menor importancia, pero que sí es importante es el tiempo. Durante el periodo de prácticas he notado que es mejor diseñar pocas actividades, para que puedan calar entre el alumnado; que diseñar muchas y que el alumnado no las entienda. Por tanto, durante el corto tiempo que duran las sesiones dentro de los institutos se intenta que el alumnado esté atento y motivado a la hora de expresar los contenidos. Por tanto, el uso de la metodología de la gamificación ha contribuido a ello haciendo que la gran mayoría del alumnado permanezca atento y se genere una curiosidad intrínseca a lo largo de las sesiones impartidas.

Así que, dando cuenta de los objetivos inicialmente planteados, el alumnado adquirió de manera significativa los conocimientos sobre el género teatral a través de dicha metodología. El hecho de que el estudio de este género no fuera basado en su mayoría en textos, generó al alumnado una motivación y una curiosidad por saber mucho más allá sobre el género.

Por otro lado, no hay que olvidarse de que la Propuesta Didáctica al ser evaluada, ofreció al docente un feedback sobre su desempeño. Por tanto, mediante los resultados de los cuestionarios realizados, podemos ratificar que la gamificación fue una metodología efectiva que caló entre el alumnado haciendo que se produjera un aprendizaje sobre el género teatral.

Esto llevó también a contribuir a que el aprendizaje significativo estuviera presente dentro de las sesiones. Además, permitió que el alumnado no se limitara a la memorización de conceptos, sino que permitió que el conocimiento adquirido en sesiones previas se consolidara de manera profunda y se integrara dentro de su estructura cognitiva de forma permanente. Todo ello servirá para que asienten una base sobre el género y dicha información les sirva para su trayectoria académica futura.

Por tanto, podemos afirmar que la Unidad Didáctica implementada ha conseguido su objetivo principal: hacer que el alumnado sepa sobre el género teatral y lo diferencie de otros. Para ello, ha hecho falta adaptar la metodología a una mucho más innovadora, pero sin olvidarse de la tradición.

Hay que reflexionar también sobre el papel del docente dentro de las aulas en el contexto educativo actual. La incorporación de nuevas metodologías muchas veces se ve frustrada dependiendo del centro en el que nos encontramos, ya sea por falta de recursos o por las directrices metodológicas marcadas dentro del centro. En mi caso, el uso de las tecnologías dentro de las aulas es algo que está muy solicitado, ya que disponer de algo tan banal como un carro de ordenadores se ve frustrado por la falta de número debido a la demanda entre los docentes. Por tanto, el hecho de crear materiales ha supuesto una inversión de tiempo extra, además del diseño de la actividad.

Por tanto y para finalizar, toda la información anterior nos conduce a que podemos afirmar que esta Propuesta Didáctica descrita en este Trabajo de Fin de Máster ha contribuido a que el alumnado comprenda el género teatral a través de una metodología innovadora a través de una actividad inusual en las aulas de secundaria.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. Bibliografía principal

- ALCARAZ SALARIRCHE, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25.
- AUSUBEL, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- BERNABÉU, N., ESCRIBANO, E., ESTESO, F., RODRÍGUEZ, P. y LÓPEZ, Z. (2023) *Lengua Castellana y Literatura 2o ESO (Comunidad en red, edición por bloques)* Madrid, España: Editorial Vicens Vives.
- CASANOVA, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- CASTILLO, L. C. Z. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Revista Entornos*, 2(14), 27-32.
- CEDENO, L. L. R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.
- CUTILLAS SÁNCHEZ, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digitales*, 28(0) <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1215>
- DE LA GARZA VIZCAYA, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 807-816. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DOLZ-MESTRE, J., GAGNON, R., & SÁNCHEZ ABCHI, V. S. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>

- Gallardo, M. H. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*.
- GARCÍA SORIANO, J. (1945). El teatro universitario y humanístico en España. Toledo: editado por Rafael Gómez. Toledo: España.
- GARCÍA, F., & DOMÉNECH, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- GARCÍA, R., TRAVER, J. A., & CANDELA, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- GARCÍA-CASAS, F., CARA-MUÑOZ, J. F., MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, J. A., & CARA-MUÑOZ, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- GATICA-SAAVEDRA, M., & RUBÍ-GONZÁLEZ, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 321-332.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J. y CRIADO M.J. (2015). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*.
- GURUMENDI-ALVARADO, F. A., LAZ-CARREÑO, M. Y., & SABANDO-RODRÍGUEZ, J. J. (2022). Gamificación del proceso de evaluación formativa de estudiantes en el área de lengua y literatura: Gamification of the formative evaluation process of students in the area of language and literature. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1883-1890.
- MEDINA, M. E. F., & SÁNCHEZ, J. R. H. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 32. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- MOTOS, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14. [https://www.researchgate.net/publication/297708013\\_El\\_teatro\\_en\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_Fundamentos\\_y\\_retos](https://www.researchgate.net/publication/297708013_El_teatro_en_la_educacion_secundaria_Fundamentos_y_retos)
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

- PALACÍN LOIS, M. y AIGER VALLÉS, M. (2003). Comunicación grupal. En J. González-Pérez y M. J. C. (Coords.), *Psicología de la educación para una enseñanza práctica* (pp. 192-207) Madrid, España: Editorial Ccs
- PARENTE, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11(15), 14.
- PELEGRÍN, A. (1982). Ponencias, comunicaciones y conclusiones. Ponencia de Ana M. <sup>a</sup> Pelegrín. Profesionalidad e investigación en Teatro-Educación.
- ROA GONZÁLEZ, J., SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A., SÁNCHEZ SÁNCHEZ, N., & BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS, V. (2022). Uso de la Gamificación como metodología activa en la Educación secundaria española durante la pandemia por COVID-19. *Reidocrea*, 11(10), 105-119.
- ROSALES ASMAT, M. S. (2018). El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017.
- SCHONMANN, S. (2002). Educación teatral y dramática en M ben Peretz y otros *Routledge International Companion to Education*.
- TEIXES, F. (2014). Gamificación: motivar jugando. Editorial UOC. Barcelona, España.
- TRIANES, M.A. y RÍOS, J.A. (1998). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En: M. V Trianes y J. A. Gallardo (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- VIEITES, M. F. (2003). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, LXXI (256), 493-508. <https://www.jstor.org/stable/24751155>
- WERBACH, K. Y D. HUNTER (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press, 2012.

## **7.2. Legislación vigente**

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Publicada en BOA el 11/08/2022)

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

## 8. ANEXOS

### 8.1. Figuras pertenecientes a la actividad “El Pueblo Lector”

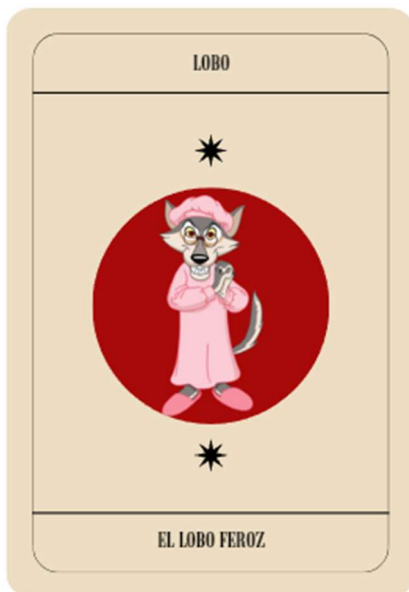
#### Figura 1

*Detalle de la Carta: El Alcalde de Zalamea. Elaboración propia.*



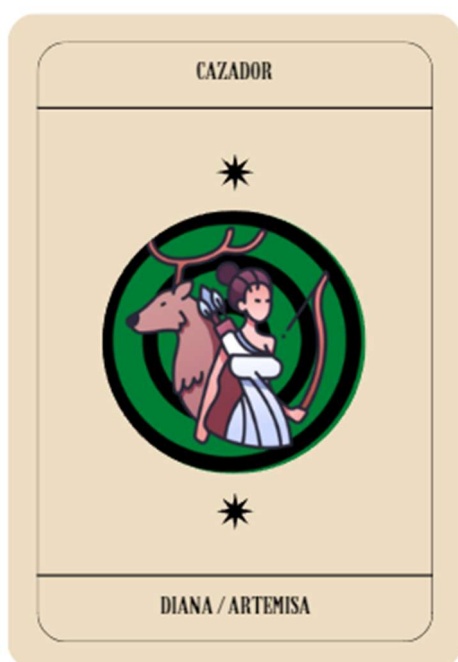
#### Figura 2

*Detalle de la Carta: El Lobo Feroz. Elaboración propia.*



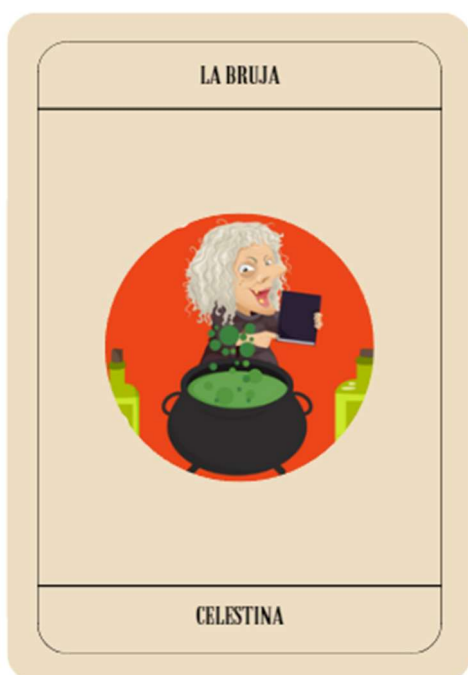
### Figura 3

*Detalle de la Carta: Diana o Artemisa. Elaboración propia.*



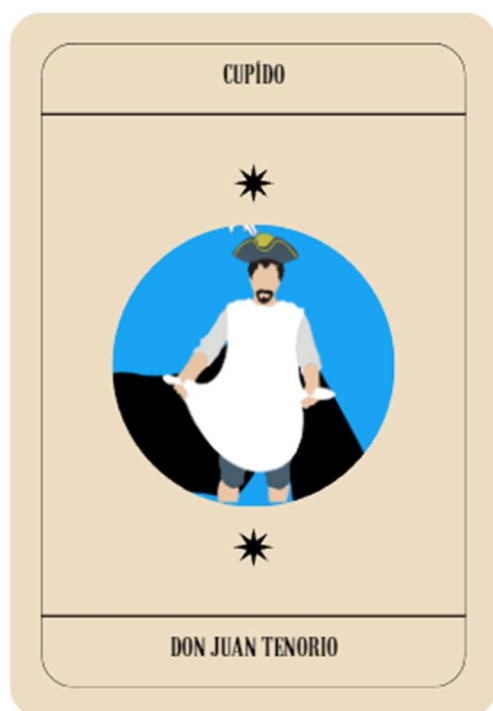
### Figura 4

*Detalle de la Carta: Celestina. Elaboración propia.*



**Figura 5**

*Detalle de la Carta: Don Juan Tenorio. Elaboración propia.*



**Figura 6**

*Detalle de la Carta: El Oráculo de Delfos. Elaboración propia.*



**Figura 7**

*Detalle de la Carta: Hansel y Gretel. Elaboración propia.*



**Figura 8**

*Detalle de la Carta: El Pueblo Lector. Elaboración propia.*



Figura 9

Guía de juego para el Narrador. Elaboración propia.

## ◆ GUÍA PARA “EL PUEBLO LECTOR” ◆

El pequeño pueblo lector clase de 2º de la ESO ha sufrido diferentes altercados las últimas noches. Monstruos conocidos como Lobos actúan de noche dando caza a los pequeños lectores que habitan sus tierras. Por tanto, se ruega a todo vecino que por la noche permanezca en su casa. En su defecto, si se produce un asesinato sus habitantes serán convocados a una asamblea en la plaza para averiguar quien ha perpetrado dicho crimen.

Fdo: El Alcalde Zalamea

---

### ACTO I

**Escena I. Noche, el pueblo duerme (ojos cerrados)**

1. Despierta Diana/Artemisa y elige su disparo certero señalando al jugador.
2. Despierta Don Juan Tenorio y elige a la pareja de enamorados. El narrador tendrá que tocar la cabeza de ambos para que abran los ojos y así descubrir sus identidades para estrechar un lazo de unión.
3. Despierta El Oráculo de Delfos y escoge una carta para averiguar el personaje.
4. Finalmente, despertarán los Lobos para asesinar a un jugador dentro de la partida.
5. Despierta la Celestina y decide si usa sus pociones.
6. Despierta el Pueblo Lector (todos los jugadores), y cambio de Cuadro escénico (día).

**Cuadro II. día, el pueblo despierta (ojos abiertos)**

1. El Pueblo Lector despierta y descubre quien ha sido eliminado
2. Comienzo del debate con la argumentación
3. Votación de los jugadores (si hay empate desempata el Alcalde Zalamea)

---

### ACTO II Y SUCESIVOS

**Cuadro I. Noche, el pueblo duerme (ojos cerrados)**

1. Despiertan los Lobos para cometer el crimen
2. Despierta la Bruja para hacer uso de sus pociones

**Cuadro II. día, el pueblo despierta (ojos abiertos)**


1. El Pueblo Lector despierta y descubre quien ha sido eliminado
2. Comienzo del debate con la argumentación
3. Votación de los jugadores (si hay empate desempata el Alcalde Zalamea)

## 8.2. Figuras pertenecientes a la Encuesta de Evaluación

Figura 10

*Encuesta de evaluación (verso).* Elaboración propia.

# ENCUESTA DE EVALUACIÓN



NOMBRE Y APELLIDOS.....

CURSO..... GRUPO.....

Como estudiante tu opinión es importante y evaluar una tarea es trabajo de todos.  
Por ello, os pido que rellenéis esta encuesta para valorar distintas áreas.

¡Gracias por vuestra colaboración!

### EVALUACIÓN DOCENTE

<p><b>1. ¿Cómo calificarías la capacidad del docente para explicar los contenidos de la unidad didáctica?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Excelente <input type="checkbox"/></li><li>• Bueno <input type="checkbox"/></li><li>• Regular <input type="checkbox"/></li><li>• Malo <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>4. ¿El docente promueve la participación de los estudiantes en clase?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>
<p><b>2. ¿El docente utiliza ejemplos o situaciones prácticas para ilustrar los conceptos teóricos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>5. ¿El docente utiliza métodos de enseñanza innovadores y tecnologías educativas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>
<p><b>3. ¿El docente muestra interés por el progreso y aprendizaje de los estudiantes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>6. ¿El docente ofrece información útil sobre los trabajos y exámenes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>

**Figura 11**

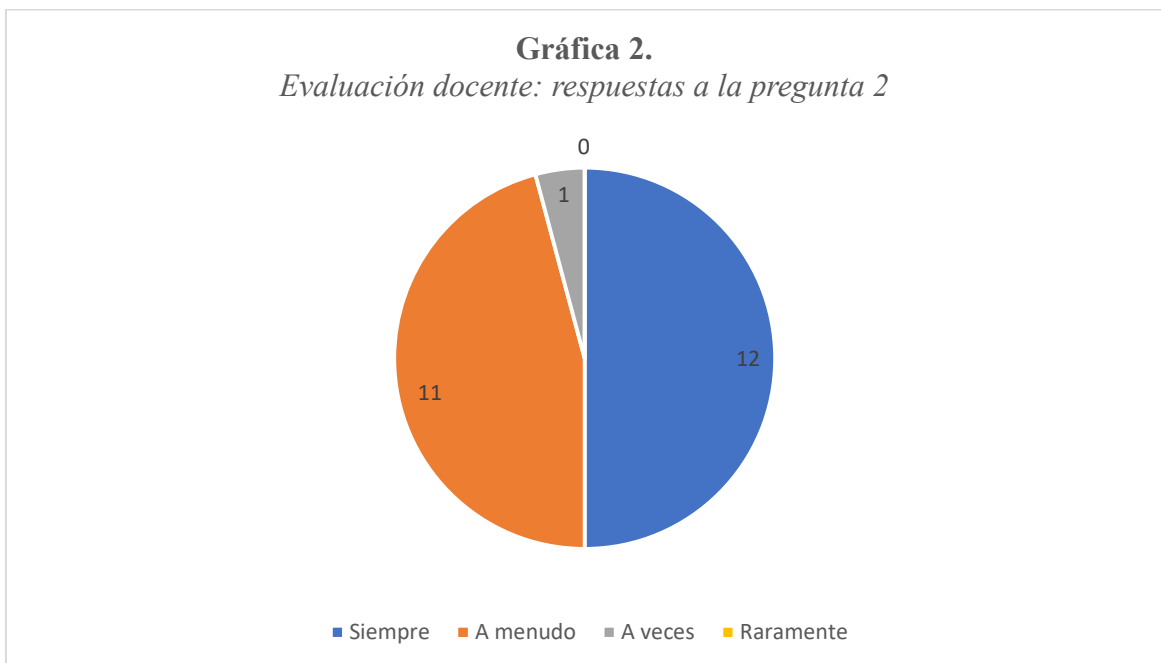
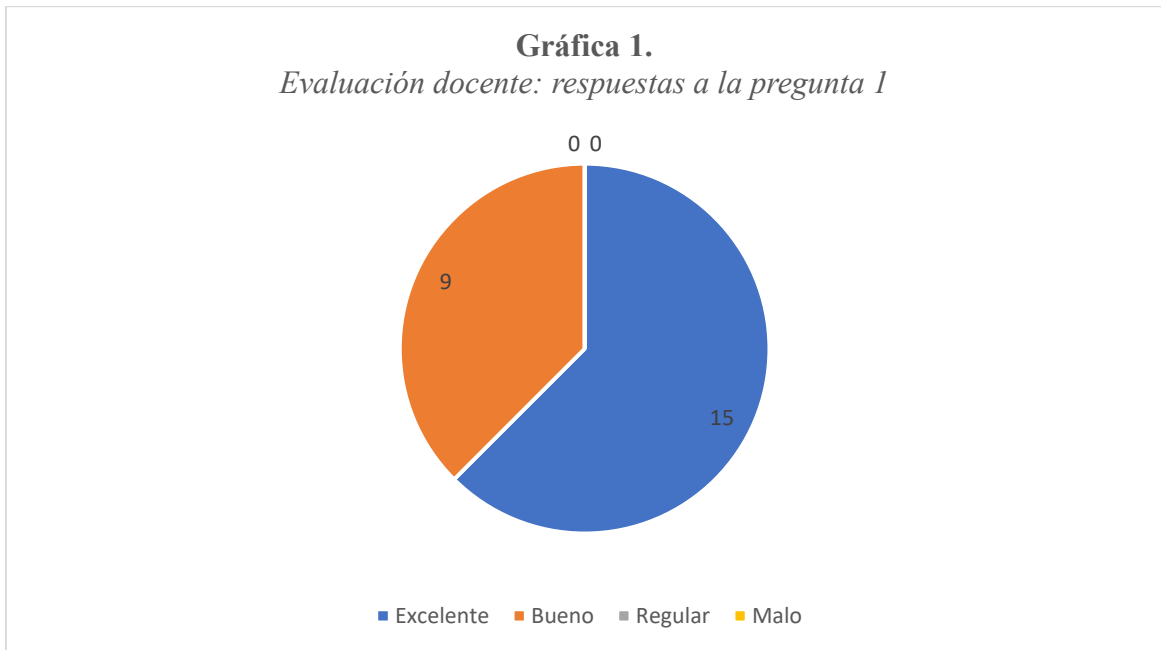
*Encuesta de evaluación (reverso). Elaboración propia.*

**8. ¿Qué aspectos destacarías como positivos del desempeño del docente y qué aspectos podrían mejorar?**

**EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE**

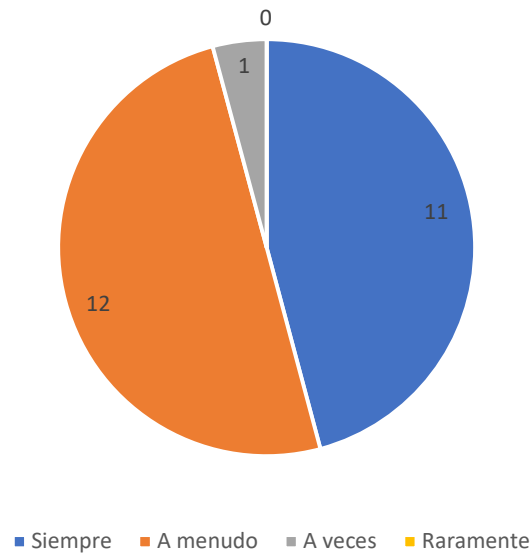
<p><b>1. Atiendo durante las explicaciones.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>4. Pregunto dudas al docente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>
<p><b>2. Participo y hago las actividades propuestas por el docente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>5. He estudiado lo suficiente para aprobar la materia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>
<p><b>3. Muestro interés en la materia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre <input type="checkbox"/></li><li>• A menudo <input type="checkbox"/></li><li>• A veces <input type="checkbox"/></li><li>• Raramente <input type="checkbox"/></li></ul>	<p><b>6. Si tuvieras que ponerte una calificación del 1 al 10, ¿cuál sería?</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>

### 8.3. Gráficas de los resultados obtenidos en la Encuesta de Evaluación



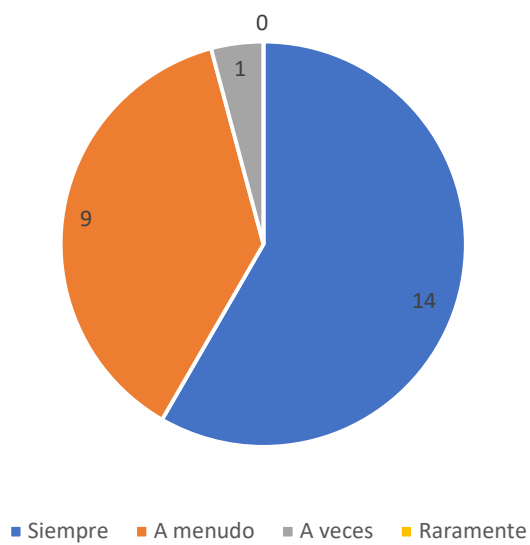
**Gráfica 3.**

*Evaluación docente: respuestas a la pregunta 4*



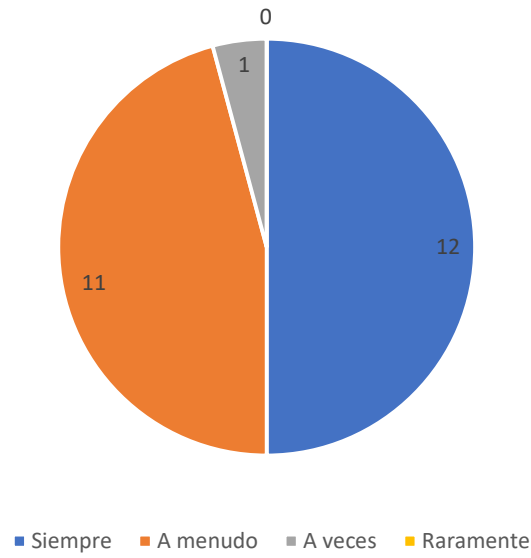
**Gráfica 4.**

*Evaluación docente: respuestas a la pregunta 5*



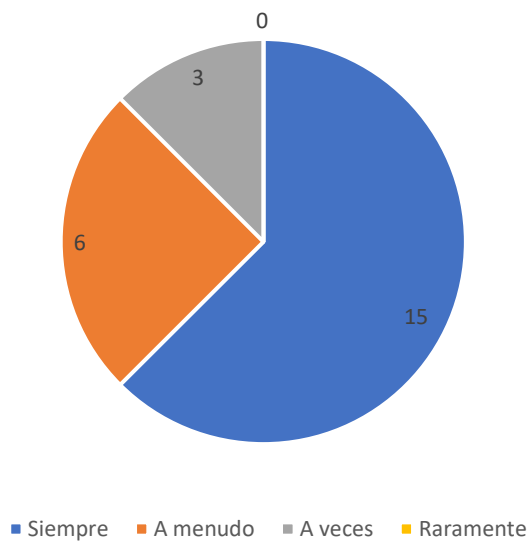
**Gráfica 5.**

*Evaluación del estudiante o autoevaluación: respuestas a la pregunta 1*



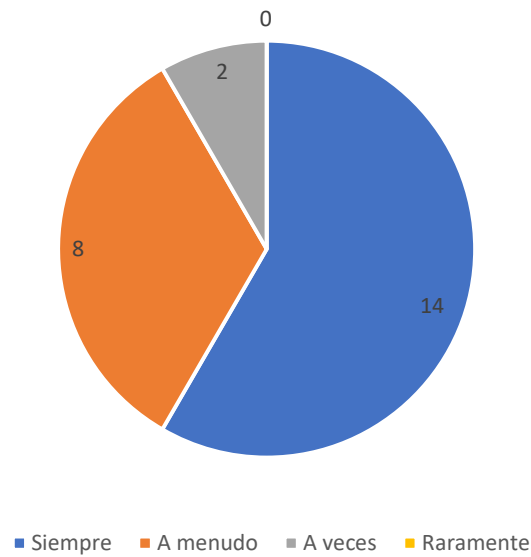
**Gráfica 6.**

*Evaluación del estudiante o autoevaluación: respuestas a la pregunta 2*



**Gráfica 7.**

*Evaluación del estudiante o autoevaluación: respuestas a la pregunta 3*



**Gráfica 8.**

*Evaluación del estudiante o autoevaluación: respuestas a la pregunta 4*

