



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

ESPECIALIDAD DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

***El sí de las niñas* en RPG Maker MZ como herramienta de corrección de errores en alumnos de Educación Secundaria**

PABLO CALLE MARTÍN

TUTORA: ROSALÍA FARTO BALLESTEROS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024-2025

Resumen

Este trabajo revisa los métodos de gamificación más extendidos en el aula. Se revisan, además los errores cometidos con mayor frecuencia por alumnos de ESO y Bachillerato. Con la premisa de corregir esos errores, se ha diseñado una situación de aprendizaje que intente solucionarlos, además de incluir el temario de literatura correspondiente a la Ilustración. La razón de ser de este trabajo reside en la creación y puesta en práctica de un videojuego que trate los elementos mencionados y sirva como evaluación final de la situación de aprendizaje propuesta.

Palabras clave

Gamificación; ortografía; sintaxis; la Ilustración; situación de aprendizaje; RPG Maker MZ.

Abstract

This paper reviews the most widely used gamification methods in the classroom. It also examines the most common errors committed by secondary and high school students. With the aim of correcting these errors, a learning situation has been designed to address them, in addition to including literature relevant to the Enlightenment period. The rationale for this paper lies in the creation and implementation of a video game that addresses the aforementioned elements and serves as a final assessment of the proposed learning situation.

Keywords

Gamification; spelling; syntax; the Enlightenment; learning situation; RPG Maker MZ.

Índice

1	Introducción.....	5
2	Marco teórico.....	5
2.1	Qué es la gamificación.....	5
2.2	La gamificación en el aula: algunos ejemplos	6
2.2.1	Kahoot.....	6
2.2.2	Wordwall.....	7
2.2.3	Fichas de círculo de inicio.....	7
2.2.4	Lázaro: a través del Renacimiento	8
3	Problema a resolver: errores comunes entre adolescentes.....	10
3.1	Faltas de ortografía	10
3.2	Cuestiones gramaticales.....	11
3.3	Cuestiones sintácticas	13
4	Propuesta didáctica	16
4.1	Contextualización y justificación.....	16
4.1.1	Propuesta.....	16
4.1.2	Justificación	16
4.1.3	Contexto educativo.....	16
4.1.4	Características del grupo	16
4.2	Elementos curriculares.....	17
4.2.3	Competencias específicas y descriptores operativos.....	17
4.2.4	Criterios de evaluación.....	18
4.2.5	Contenidos propios a la asignatura	19
4.2.6	Contenidos transversales	19
4.3	Contribución de la situación de aprendizaje a las competencias clave.....	19
4.4	Objetivos de aprendizaje.....	20
4.5	Contenidos de la situación de aprendizaje	20
4.6	Tratamiento de los contenidos transversales.....	21
4.7	Temporalización de la situación de aprendizaje	22

4.8	Actividades de enseñanza-aprendizaje	23
4.8.1	Fase de motivación.....	23
4.8.2	Fase de desarrollo.....	24
4.8.3	Fase de producto final	25
4.9	Planteamientos didácticos.....	27
4.9.1	Metodología	27
4.9.2	Organización del alumnado y agrupamientos	27
4.9.3	Recursos didácticos: materiales	28
4.9.4	Recursos didácticos: instalaciones	28
4.9.5	Actividades complementarias	28
4.10	Atención a la diversidad	28
4.10.1	Medidas o adaptaciones para los alumnos con una incapacidad transitoria.....	28
4.10.2	Medidas o adaptaciones para los alumnos con problemas más específicos y de carácter permanente.....	29
4.11	Evaluación y calificación del alumnado	29
4.12	Evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente	31
5	La dualidad lengua-literatura: cómo hacer que se trabajen ambas partes de la asignatura en la propuesta	31
6	Conclusiones.....	32
7	Bibliografía.....	33
	ANEXO 1: Fichas de círculo de inicio.....	36
	ANEXO 2: <i>Lázaro: a través del Renacimiento</i>	37
	ANEXO 3: <i>El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego</i>	41
	ANEXO 4: Hoja de control para la demostración de <i>El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego</i>	44

1 Introducción

El cerebro adolescente es de naturaleza indomable y desafiante. Un adolescente no va a mostrarse tan interesado ante la clásica clase magistral y el tradicional examen, su justificación es que los contenidos no le interesan ni los conoce, pero ¿y si en realidad lo que le causa rechazo es el aburrimiento que el adolescente espera recibir de esa metodología?

Existe una serie de errores, tanto de carácter ortográfico como gramatical y sintáctico. Este documento pretende proponer una situación de aprendizaje en la que no solo se trabaje en arreglar esos errores, particularmente cometidos por alumnos de ESO y Bachillerato, sino que también incluya en sus contenidos aquellos pertenecientes a una unidad didáctica de literatura para que la situación de aprendizaje sea completa.

Además, retomando el concepto del aburrimiento y el desinterés, se propone desechar el examen final y se sugiere la implementación de otra metodología basada en el juego, pero que sirva para calificar si los conocimientos correspondientes a la situación de aprendizaje están siendo asimilados por los alumnos o no.

A lo largo del trabajo se concretará el concepto de la gamificación, se expondrán los errores más comunes cometidos por alumnos de ESO y Bachillerato y, una vez se haya especificado el objeto de investigación de este documento, se procederá a desarrollar la situación de aprendizaje que incluya todos estos contenidos adaptados a una clase en específico y que culmine con una prueba final basada completamente en la gamificación a través de un videojuego RPG desarrollado por el docente.

Este Trabajo Fin de Máster se hace con la intención de demostrar que hay métodos alternativos a la clásica evaluación escrita posibles en el aula sin alejarse de lo que estipula la ley.

2 Marco teórico

En esta sección del trabajo se va a perfilar la información teórica sobre los caracteres principales de la investigación, tratándose el concepto de gamificación y ejemplos de su empleo en el aula.

2.1 Qué es la gamificación

Es evidente que no podemos saltar a explicar una propuesta de gamificación sin antes explicar en qué consiste esta técnica. La gamificación es un tipo de metodología que aplica contenidos propios de un juego (como retos, recompensas, dinámicas de

progreso y competición o un desarrollo ludonarrativo) a un contexto ajeno a los juegos. En este caso, el contexto al que se aplicaría sería al de la enseñanza y refuerzo de las normas de ortografía en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. (Sánchez Montero, 2020)

Este término (gamificación, calco del inglés *gamification*) se ha extendido en los últimos años debido a los avances de las nuevas tecnologías, pero eso no significa que necesariamente se haya empezado a aplicar esta técnica anteriormente. El juego no es un mero pretexto para “perder el tiempo”, sino que sirve para poder darle un enfoque diferente a la enseñanza de los contenidos. Ya lo sostiene Huizinga (2007) en *Homo ludens*: “la cultura humana brota del juego” (pp. 7). A lo que considero que hace referencia con esa cita es que a raíz del juego se puede llegar al conocimiento.

Sin embargo, a pesar de esta afirmación, la gamificación no tiene los mismos objetivos que el aprendizaje basado en juegos o el mero uso de videojuegos en la clase. La gamificación no se limita a darle un uso didáctico a los juegos, sino que va más allá y, como se ha comentado en el comienzo de esta sección, introduce en el aprendizaje los elementos y dinámicas propias de un juego en situaciones de aprendizaje o unidades didácticas de carácter no lúdico. (Gros, 2008)

Un buen diseño de situación de aprendizaje que introduzca la gamificación debe tener en cuenta una serie de cuestiones como la motivación, el desarrollo ludonarrativo, el ritmo de la propuesta y el equilibrio entre desafío y habilidad. (Schell, 2020)

Habiendo tenido en cuenta esos conceptos se puede dar con una propuesta que introduzca elementos de juego en el aprendizaje del alumno y potenciar, de este modo, su interés por la materia y sus resultados a la hora de poner los conocimientos a prueba.

2.2 La gamificación en el aula: algunos ejemplos

A continuación, veremos algunas maneras de llevar la gamificación al aula.

2.2.1 Kahoot

Kahoot (estilizado *Kahoot!*) es una herramienta web que permite elaborar juegos de preguntas y respuestas de múltiple opción. Es uno de los recursos de gamificación más utilizados por el personal docente debido a la sencillez con la que permite crear cuestionarios y a la gran base de kahoots creados por otros usuarios que pueden ser utilizados por cualquier usuario.

Una de las principales motivaciones para usar Kahoot en el aula es que después de cada pregunta se muestra un marcador con las puntuaciones de todos los jugadores, si

se responde a una pregunta correctamente se suman puntos; si no, no. La manera de ascender en el marcador recae en la velocidad de la respuesta.

A raíz del artículo *Kahoot como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina* (Guevara-Vizcaino et al., 2022) que analiza esta herramienta en el aprendizaje gamificado de medicina se puede concluir que Kahoot fomenta la participación activa y la motivación de los alumnos; en segundo lugar, se concluye con que es una herramienta eficaz para la comprensión de contenidos; finalmente, sirve no solo como instrumento de evaluación, sino también como medio para reforzar los contenidos en cualquier momento de la clase.

Por los resultados mostrados en el estudio que realiza el artículo y lo amigable para el usuario que resulta la interfaz de Kahoot son pruebas suficientes para establecerlo como uno de los métodos de gamificación más extendidos en la enseñanza.

2.2.2 Wordwall

Wordwall es una plataforma educativa online que permite crear recursos didácticos interactivos aptos para todo tipo de asignaturas. Estos recursos se pueden utilizar para repasar los contenidos que ya se han explicado en clase, como ocurría con el caso de Kahoot.

Wordwall ofrece una serie de plantillas, entre los que se encuentran “Une las parejas”, una actividad que junta una palabra con su definición arrastrando ambos elementos; un clásico cuestionario de múltiple opción, similar al que ofrecía Kahoot sin el factor competitivo; una rueda aleatoria, que puede servir para repasar conceptos de manera aleatoria oralmente en clase o “Completar la frase”, que presenta oraciones con huecos y una serie de opciones para rellenar dichos huecos.

Wordwall se ha puesto en práctica para numerosas disciplinas, como matemáticas (Mina et al., 2024). Sin embargo, su máximo potencial se encuentra en las asignaturas de carácter lingüístico, como Lengua Castellana y Literatura o demás asignaturas que profundicen en la enseñanza de idiomas. Por todo esto, su uso ayuda a gamificar las sesiones de clase de manera innovadora y efectiva.

2.2.3 Fichas de círculo de inicio

Este recurso didáctico de gamificación no es de carácter digital, sino analógico. Son una manera de que los alumnos dialoguen antes de empezar cada clase. Su relevancia puede ser progresivamente disminuida, puesto que al inicio del curso son una manera eficiente de hacer que alumnos que no han compartido clase puedan abrirse ante sus

nuevos compañeros para “romper el hielo” y facilitar la creación de nuevos vínculos sociales.

Estos círculos se organizan con los miembros del grupo de clase formando un corro de pie, sin necesidad de reorganizar la clase. Se propone una serie de preguntas que se pueden responder en apenas cinco minutos. Algunas de ellas tratan conceptos menos profundos y otras requieren más compromiso personal. Por regla general, el docente, persona que comienza el círculo, responde a la pregunta del día correspondiente y la va pasando al resto de alumnos, en una ronda consecutiva de respuestas y justificaciones que irán generando conversación entre los alumnos. (Hernández et al., 2024)

Este recurso no se creó con la finalidad específica de utilizarse en grupos de clase, que suelen contar con un gran número de alumnos. Por este motivo se pueden usar las fichas correspondientes a todo un mes por cada sesión en la primera semana. [ANEXO 1: Figuras 1-3]

2.2.4 Lázaro: a través del Renacimiento

Este último ejemplo tiene una descripción más extensa porque fue la puesta en práctica experimental de la premisa de este Trabajo Fin de Máster, solo que de contenidos literarios en lugar de lingüísticos. Al tener el proyecto en bruto y contar con todas las fuentes primarias se puede brindar una explicación elaborada de su funcionamiento, a la vez que se puede comentar de manera crítica y realista su desempeño.

Esta actividad se puso en práctica durante las prácticas del máster en el IES La Merced. Era la última fase de la unidad didáctica de Literatura Renacentista cuyos objetivos eran asimilar los conocimientos propios al Renacimiento: siglo XVI, autores relevantes de la época, géneros literarios cultivados y características del movimiento; aplicar los conocimientos teóricos a un texto para certificar que se dominan y terminar de asimilar dichos conocimientos mediante esta actividad.

La metodología que se empleó para esta actividad combinaba la videogamificación con el trabajo en grupo, ya que los alumnos se agrupaban en equipos de tres o cuatro integrantes.

El juego es una aventura RPG (al estilo de videojuegos como *Pokémon* o *Persona*) sobre los conceptos principales del Renacimiento en la literatura española. El personaje jugable es un Lázaro (el que sería el protagonista de *Lazarillo de Tormes*) no-literario (Sirve como móvil para la historia del juego, pues se supone que el resto de los autores

renacentistas está intentando evitar que publique su novela picaresca). [ANEXO 2: Figuras 1 y 2]

El villano principal de la sesión descrita es Garcilaso de la Vega. Respecto a la localización, esta versión del juego incluye una mazmorra de época que se asemeja a una mansión. [ANEXO 2: Figuras 8-12]

El sistema de batallas es el habitual de un juego RPG (batalla por turnos) con la mecánica de que, para poder atacar, el jugador debe contestar adecuadamente una pregunta de múltiple opción [ANEXO 2: Figuras 3 y 4]. Las respuestas erróneas se penalizarán con estados alterados (veneno, parálisis, incluso muerte). Hay un pequeño tutorial o ejemplo de estas preguntas al inicio del juego, este tutorial no cuenta con penalizaciones y sirve para que los alumnos se familiaricen con el sistema [ANEXO 2: Figura 2] El procesamiento interno de estas batallas se realiza mediante la programación de condiciones y bucles en el motor RPG Maker MZ. [ANEXO 2: Figura 13]

Hay personajes secundarios que servirán como un repaso velado de Lengua con preguntas sobre complementos del verbo que aporten bonificaciones como curaciones. [ANEXO 2: Figuras 5 y 6]. Además, tras las batallas los enemigos otorgarán experiencia y oro a los jugadores, con estos recursos pueden comprar curaciones mediante un sistema de tienda que aparece en todos los pisos de la mazmorra. [ANEXO 2: Figura 7]

La prueba o jefe final del videojuego consiste en una adaptación del comentario de texto de *Soneto XIII* de Garcilaso de la Vega al sistema de batallas del juego.

El seguimiento de esta actividad se realiza a través de una hoja de control en la que los alumnos apuntan las respuestas correctas a cada pregunta hecha por los enemigos [ANEXO 2: Figura 14]. La hoja de control sirve, además, como instrumento de evaluación además de seguimiento. Esto se ampara en que esta actividad cumpliría con la Competencia Específica 8 (leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria) de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Así, los alumnos podrían tener una evaluación de contenidos que tradicionalmente se realiza mediante exámenes de manera más dinámica.

Esta actividad resultó ser un éxito, todos los alumnos lograron terminar el videojuego en la hora de clase y los alumnos que consiguieron completar el juego antes

que el resto obtuvieron una bonificación (a elegir por la tutora, pero con impacto positivo en su nota de la evaluación).

3 Problema a resolver: errores comunes entre adolescentes

Los errores de ortografía o corrección gramatical se dan a gran escala en varios ámbitos de la sociedad. Sin embargo, al ser la adolescencia un periodo de la vida en el que el individuo tiene una mayor productividad lingüística es una etapa en la que ciertos mecanismos (y errores) de producción textual se sedimentan y su eliminación resultará más difícil, una vez hayan sido asimilados por el alumno.

La propuesta didáctica que se va a diseñar a lo largo de este Trabajo Fin de Máster tratará de solventar dichos errores mediante una secuencia didáctica que incluirá actividades gamificadas para hacer de la corrección algo agradable y dinámico para los alumnos. Antes de entrar en detalles sobre la propuesta como tal, se han de tener en cuenta cuáles son los errores más comunes entre los adolescentes que cursan ESO y Bachillerato.

Al tratarse de un recurso de carácter no personalizado, los errores a corregir se obtendrán de estudios al respecto.

3.1 Faltas de ortografía

Las faltas de ortografía suelen comprender los errores en la escritura de las palabras, el mal uso de tildes y la mala puntuación (aunque estos dos últimos constituyen errores cuya relevancia reside de mayor manera en el ámbito gramatical y sintáctico que el meramente ortográfico). Una serie de estudios pueden confirmar que los adolescentes en etapa de educación secundaria cometen estas faltas de manera habitual. A continuación, los fenómenos más frecuentes:

Respecto a los problemas relacionados con la escritura de las palabras por tener un sonido similar, se encuentran de manera frecuente errores que comprenden la mezcla de *b* y *v*, *g* y *j*, *y* y *ll* o la incorrecta colocación de *n* en lugar de *m* cuando posteriormente se encuentra *p* o *b*. Por ejemplo, escribir *huvo* en lugar de *hubo* o *canpaña* en lugar de *campaña*. Es menos frecuente que se den casos de confusión entre la vibrante simple *r* y múltiple *rr* en palabras como *interrumpir* escrita como *interrumpir*, en otros casos también se recogen fenómenos de fallo con la doble *c* en palabras como *acción* escrita como *ación*. Estos fenómenos se dan por la fonética del español, que contiene varias grafías para sonidos indistinguibles. Por esta razón, estas faltas de ortografía son de las más cometidas en esta lengua. (Cánovas, 2016)

Otra de las cuestiones que genera faltas de ortografía son los homófonos o las palabras similares. En la tónica del anterior apartado, en español existe una gran cantidad de errores ligada con palabras que suenan igual o parecido. Uno de los casos más comunes es la confusión entre *a ver* (locución interjetiva que constituye una unidad sintáctica) y *haber* (verbo). Este error es particularmente proliferante en redes sociales. (Hernández, 2023)

La falta de tildes o su colocación inapropiada es otra falta de ortografía común entre los adolescentes. En algunos casos, como en las palabras que cuentan con tilde diacrítica, la mala acentuación puede suponer un gran problema porque la categoría gramatical de la palabra suele verse afectada y eso distorsiona el mensaje que se pretende transmitir (Alvarado García, 2019). Por ejemplo, la tilde es decisiva en el caso de *tu* (determinante posesivo) y *tú* (pronombre personal de sujeto). El empleo de una forma u otra puede hacer que una oración sea correcta a que pierda completamente su sentido, veamos un ejemplo contextualizado en la oración:

- (1) a. *Tú eres el encargado de los pedidos.*
- b. **Tu eres el encargado de los pedidos.*
- c. *Tu casa ya no te pertenece.*
- d. **Tú casa ya no te pertenece.*

Los ejemplos (1a) y (1c) muestran la acentuación correcta de la palabra pronunciada /tú/ y cómo la acentuación errónea puede constituir una agramaticalidad como puede verse en los ejemplos (1b) y (1d).

Los errores de puntuación también constituyen faltas de ortografía, pero su peso causa mayores problemas sintácticos que ortográficos.

3.2 Cuestiones gramaticales

Los errores gramaticales están relacionados con aspectos como la morfología y el uso incorrecto de algunas categorías gramaticales, como preposiciones o pronombres. Del mismo modo que en el apartado de faltas de ortografía, una serie de estudios pueden corroborar los errores de este tipo cometidos con mayor frecuencia por adolescentes que cursan ESO y Bachillerato.

Recuperando la cuestión de la homofonía, un error común consiste en la mezcla de *hay* (forma impersonal gramaticalizada del verbo *haber*), *ahí* (adverbio de lugar) y *ay* (interjección). La razón por la que estos errores de carácter gramatical son tan comunes reside, como en muchos casos de faltas de ortografía, en la naturaleza de la fonética del español. (Barona, 2024)

El uso de estos tres elementos de manera indiscriminada va a dar lugar a agramaticalidades, veamos un ejemplo:

- (2)
- a. *Hay una serpiente en mi bota.*
 - b. **Ay una serpiente en mi bota.*
 - c. **Ahí una serpiente en mi bota.*
 - d. *Ay, una serpiente en mi bota.*

Como puede comprobarse por la semántica de la oración, el hablante pretende avisar de la presencia de un elemento (una serpiente) en un lugar (una bota de su propiedad). Este contexto requiere el uso de *hay*, la forma impersonal gramaticalizada del verbo *haber* empleada en el ejemplo (2a). Los ejemplos (2b) y (2c) causan agramaticalidades porque el empleo de una interjección o un adverbio de lugar crean una incompatibilidad (no son la categoría gramatical necesaria para la formación de la oración que se pretende comunicar).

Otro de los errores de carácter gramatical más comunes a la hora de escribir son los fallos de concordancia, específicamente los errores de concordancia de género con palabras de género femenino que comienzan por *a* tónica. Veamos un ejemplo:

- (3)
- a. *El agua está fría.*
 - b. *Un águila calva capturó a su presa.*
 - c. **El agua está frío.*
 - d. **Un águila calvo capturó a su presa.*

Este error, presente en los ejemplos (3c) y (3d), suele darse porque se asocia el uso del artículo *el* ante este tipo de sustantivos con que el género gramatical de la palabra a la que acompaña (en este caso *agua* y *águila*) es masculino. Lo que se suele desconocer

es que el determinante artículo femenino *el* utilizado ante palabras de género femenino que comienzan por *a* tónica no es el mismo que el determinante artículo masculino *el*, aunque su forma sea exactamente igual. La explicación se encuentra en la evolución de ambos artículos. (RAE y ASALE)

Otro error particularmente proliferante es el uso indebido de posesivos tras palabras no variables, como los adverbios. Este error consiste en utilizar pronombres posesivos con morfema flexivo de género como *mío, tuyo, suyo, vuestro*. Este uso es completamente agramatical porque una categoría como el adverbio, que no cuenta con género ni número, ha de operar junto a un sintagma preposicional con *de* y otro pronombre personal. (Alvarado García, 2019)

A continuación, un ejemplo de este error:

- (4) a. *El perro estaba encima de él.*
- b. **El perro estaba encima suyo.*
- c. **El perro estaba encima suya.*

Los ejemplos (4b) y (4c) son incorrectos y agramaticales, mientras que el ejemplo (4a) utiliza la forma correcta. Este error está extendido en toda la población hispanohablante, pero tiene una gran frecuencia de uso entre los alumnos de ESO y Bachillerato.

Para cerrar este apartado cabe resaltar que existen ciertas faltas de ortografía, como la mala acentuación presente en los ejemplos de (1), que constituyen errores gramaticales por la reasignación de categoría gramatical según la tilde diacrítica.

3.3 Cuestiones sintácticas

Los errores de carácter sintáctico tienen una categorización complicada, puesto que la sintaxis es gramática. Sin embargo, se ha optado por incluir en esta categoría aquellos errores que afectarían a la estructura sintáctica de una oración o que cuya aparición estuviera relacionada con una falta de conocimientos sobre la sintaxis del castellano.

Los errores de puntuación constituyen errores en la sintaxis puesto que la mala puntuación puede dar lugar a oraciones mal segmentadas o combinadas indebidamente,

llegando a hacer incomprensible la oración e impidiendo el correcto análisis sintáctico de esta. (Cabrera Montesdeoca, 2017)

Un ejemplo de este fenómeno se puede observar a continuación:

- (5) a. *Los padres de María la llevaron a casa.*
b. **Los padres de María, la llevaron a casa.*

Una coma que separa el sujeto del predicado constituye una agramaticalidad, ya que la coma, sintácticamente, sirve como nexo para una oración yuxtapuesta. El ejemplo (5a) es correcto y gramatical porque los elementos de la oración no se ven cortados; por el contrario, en el caso de (5b) nos encontramos ante una construcción agramatical porque al añadir la coma se presupone que debería haber dos oraciones y, por falta de constituyentes, no es el caso.

Continuando con los errores sintácticos, hay un fallo particularmente proliferante entre los hablantes de ciertas regiones de España: el laísmo y el leísmo. Es cierto que, al tratarse de un error asociado a la variedad diatópica, está presente en gran parte de la población y no necesariamente es un error propio de los adolescentes. Sin embargo, es una franja de edad en la que este error prolifera.

El leísmo ocurre cuando se emplea el pronombre átono de tercera persona *le*, designado para la función de complemento indirecto, en un contexto en el que funciona como complemento directo (y, por ende, debería usarse *lo* o *la* en su lugar). Si bien es cierto que la Real Academia Española permite el uso de *le* en contexto de complemento directo únicamente cuando hace referencia a un ser animado de género masculino, el resto de casos son agramaticales. Veamos una serie de ejemplos:

- (6) a. *Vi a Julio en el embarcadero anoche y lo saludé.*
b. *Vi a Julio en el embarcadero anoche y le saludé.*
c. **Vi a Carla en el embarcadero anoche y le saludé.*
d. **Este café le traen de Colombia.*
e. **Les vi saliendo de trabajar.*

Se pueden observar los usos correctos y, por ende, gramaticales en los ejemplos (6a) y (6b), en estos ejemplos el pronombre átono *le* sirve para hacer referencia al sintagma correspondiente al complemento directo de la oración, concordando en género¹ y número; en el caso de (7c) se aprecia el error y la agramaticalidad, puesto que *a Carla* es el complemento directo de la oración y al tratarse de un ser animado de género femenino no puede utilizar *le* para ser sustituido; tampoco se puede aplicar *le* como complemento directo para objetos no animados, como es el caso de (7d); finalmente, aunque se trate de seres animados y se utilice el género masculino genérico, se trata de un uso agramatical e incorrecto porque el número es plural.

El mismo fenómeno, pero en sentido contrario, ocurre cuando se comete un laísmo. El laísmo ocurre cuando se emplea el pronombre átono de tercera persona *la*, designado para la función de complemento directo, en un contexto en el que un ente con género gramatical femenino funciona como complemento indirecto (y, por ende, debería usarse *le* en su lugar). Este uso del pronombre *la* es agramatical. A continuación, un ejemplo de este fenómeno:

- (7) a. Le compré unas zapatillas a mi prima.
b. *La compré unas zapatillas a mi prima.

Como puede observarse, los elementos subrayados hacen referencia a los constituyentes de la oración con función de complemento indirecto. El ejemplo (7a) emplea el pronombre átono de dativo *le* (correspondiente al complemento indirecto de manera correcta y gramatical) y no crea incompatibilidades; el ejemplo (7b), no obstante, utiliza el pronombre átono de acusativo *la* (correspondiente a la función de complemento directo), dando lugar a una agramaticalidad.

Todos estos errores servirán como precedente para desarrollar una situación de aprendizaje que logre corregirlos mediante la compleción de un videojuego que tratará los contenidos correspondientes al currículo de Lengua Castellana y Literatura en una clase de ESO.

¹ Teniendo en cuenta la concesión de la Real Academia Española.

4 Propuesta didáctica

4.1 Contextualización y justificación

4.1.1 Propuesta

Se propone incluir una serie de actividades interactivas mediante las que los alumnos podrán corregir sus faltas de ortografía, errores gramaticales y errores sintácticos. Estas actividades estarían integradas de manera gamificada junto a los contenidos correspondientes al Neoclasicismo y la Ilustración de la literatura española.

Mediante la compleción de las actividades propuestas se pretende alcanzar un nivel adecuado para que los alumnos acaben enfrentándose a la prueba final de esta situación de aprendizaje, titulada *El sí de las niñas: los pasos de Moratín*.

El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego es un videojuego RPG creado por el docente en la plataforma *RPG Maker MZ*; con mecánicas similares a las presentes en entregas como *Pokémon*, *Final Fantasy* o *Persona* cuya historia se centrará en el personaje de Moratín, que servirá como hilo conductor para conectar a los jugadores (los alumnos) con los contenidos de todos los autores del siglo XVIII en la literatura española y servirá como prueba final para la situación de aprendizaje homónima.

Para la cuestión de corrección se tendrán en cuenta los errores presentes en el epígrafe 3 de este Trabajo Fin de Máster.

4.1.2 Justificación

Esta situación de aprendizaje se ve justificada para el contexto de los alumnos porque el centro dispone de recursos TIC e instalaciones adecuadas para la realización de todas las actividades. Además, los alumnos de la franja de edad escogida muestran interés en su mayoría por los videojuegos y la actividad final es una manera atractiva para ellos de interactuar con los contenidos de la situación de aprendizaje.

4.1.3 Contexto educativo

El contexto de esta situación de aprendizaje se enmarca en la localidad de Arrabal de Portillo, perteneciente al ámbito rural. Los alumnos provienen del propio pueblo y de los pueblos cercanos que tienen asignado el instituto de su localidad.

4.1.4 Características del grupo

El tamaño del grupo es de 25 estudiantes entre 15 y 16 años que cursan 4º de ESO, estos estudiantes se agrupan en equipos de tres o cuatro personas. En cuanto a la diversidad del grupo, se incluyen estudiantes de diferentes orígenes culturales y

socioeconómicos. Además, esta actividad tiene medidas pensadas para aquellos alumnos con una lesión o un trastorno que les pueda dificultar el correcto desempeño de las actividades.

4.2 Elementos curriculares

Para la justificación legal y didáctica de esta situación de aprendizaje se han revisado los documentos pertinentes para que la inclusión de esta propuesta en el currículo sea adecuada y trasladable al aula.

4.2.1 Objetivos de etapa presentes en el Real Decreto

El *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* marca una serie de objetivos para la regulación de la enseñanza a nivel nacional, la situación de aprendizaje propuesta cumple con los siguientes:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Real Decreto 217/2022, pp. 8)

Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. (Real Decreto 217/2022, pp. 9)

4.2.2 Objetivos de etapa presentes en el Decreto

Del mismo modo que el *Real Decreto 217/2022* regula la enseñanza a nivel nacional, el *DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* se encarga de cuestiones de carácter más específico para la comunidad autónoma de Castilla y León. Esta situación de aprendizaje cumple con el siguiente objetivo estipulado por el decreto:

“Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León”. (DECRETO 39/2022, pp. 8)

4.2.3 Competencias específicas y descriptores operativos

El *Real Decreto 217/2022* también recoge una serie de competencias específicas para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en esta situación de aprendizaje se

recogen las siguientes competencias específicas con sus correspondientes descriptores operativos:

Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio. (Real Decreto 217/2022, pp. 118)

Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2. (Real Decreto 217/2022, pp. 119)

Competencia específica 8: Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4. (Real Decreto 217/2022, pp. 120-121)

Competencia específica 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5. (Real Decreto 217/2022, pp. 122)

4.2.4 Criterios de evaluación

A raíz de las competencias específicas, se han establecido una serie de criterios para la posterior evaluación del desempeño de los alumnos en la situación de aprendizaje. Los criterios de evaluación para *El sí de las niñas: los pasos de Moratín*:

- Adquirir los conocimientos lingüísticos y gramaticales pertinentes a esta situación de aprendizaje.

- Elaborar textos escritos que respeten las normas de ortografía, sean gramaticales y respeten las funciones comunicativas; asimismo, detectar casos en los que se incumpla cualquier elemento nombrado en la enumeración anterior.
- Asimilar los contenidos pertenecientes a esta situación de aprendizaje.
- Diferenciar elementos relevantes específicos en un texto.

4.2.5 Contenidos propios a la asignatura

Ilustración española; ortografía; gramática; oraciones compuestas; coherencia, cohesión y adecuación.

4.2.6 Contenidos transversales

El *DECRETO 39/2022* incluye una serie de contenidos de carácter transversal, estos comprenden contenidos ajenos a la propia asignatura. Esta situación cumple con el primero de ellos, que sostiene que “además de los establecidos en artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en todas las materias y ámbitos de la etapa se trabajarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable”. (DECRETO 217/2022, pp. 10)

La situación de aprendizaje también cumple en gran medida con el cuarto punto, que sostiene que “asimismo, garantizarán la transmisión al alumnado de los valores y las oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional”. (DECRETO 217/2022, pp. 11)

4.3 Contribución de la situación de aprendizaje a las competencias clave

Esta situación de aprendizaje contribuye a una serie de competencias clave (estipuladas por la LOMLOE) mediante algunas de sus actividades y su desarrollo.

Contribuye a la competencia personal, social y de aprender a aprender ya que, al tratarse de una situación de aprendizaje en equipo, se debe colaborar. Por esta razón, esta competencia es esencial para que la situación de aprendizaje progrese adecuadamente.

También se contribuye a la competencia en comunicación lingüística gracias a que las actividades “Tanteando las aguas” y “Argumentando errores” son de carácter principalmente lingüístico, por ende, los alumnos deberán trabajar esta competencia para el correcto desempeño de la actividad.

Finalmente, una de las competencias clave más importantes para la culminación de la situación de aprendizaje es la competencia digital, puesto que la actividad final *El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego* es, como su nombre indica, un

videojuego desarrollado íntegramente para esta situación de aprendizaje. Denota el cumplimiento de esta competencia clave tanto por parte del docente que lo desarrolla como de los alumnos que deben saber manejar las TIC para poder completar la actividad con éxito.

4.4 Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje de *El sí de las niñas: los pasos de Moratín* son los siguientes:

- Objetivo general: integrar las funciones de comunicación, perfeccionar la ortografía de los alumnos y asimilar los contenidos de la Ilustración española de manera dinámica y gamificada.

Para lograr este objetivo general, hay que completar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el contexto histórico y cultural de la Ilustración.
- Identificar las características y obras principales de la prosa, la lírica y el teatro de la Ilustración: José Cadalso, Benito Jerónimo Feijoo, Ramón de la Cruz, Leandro Fernández de Moratín y Tomás de Iriarte.
- Mejorar el nivel ortográfico y gramatical de los alumnos para evitar errores.
- Fomentar el trabajo en equipo y la creatividad.
- Fomentar la resolución de problemas y la exploración.
- Reconocer y analizar correctamente las oraciones compuestas en la sintaxis española.
- Desarrollar la capacidad de lectura comprensiva, análisis crítico y argumentación.

4.5 Contenidos de la situación de aprendizaje

La SA abarcará los siguientes contenidos del currículum de Lengua Castellana y Literatura:

Lengua:

- Ortografía: tildes, puntuación y homófonos.
- Sintaxis: oraciones yuxtapuestas y oraciones subordinadas sustantivas.
- Gramática: sustantivos, adjetivos y pronombres personales.

Literatura:

- Ilustración española: contexto histórico.

- Lírica ilustrada: José Cadalso con *Ocios de mi juventud*.
- Ensayo: Benito Jerónimo Feijoo y Gaspar Melchor de Jovellanos.
- Fábula: Tomás de Iriarte.
- Teatro ilustrado: Leandro Fernández de Moratín con *El sí de las niñas* y Ramón de la Cruz con sus sainetes.

4.6 Tratamiento de los contenidos transversales

Los contenidos transversales que hacen referencia a las tecnologías de la información y la comunicación se trabajan mediante la actividad 7. Esta actividad se sostiene gracias al uso de estas tecnologías (se emplean gráficos, líneas de diálogo, mapas diseñados con el programa de desarrollo RPG Maker MZ, un sistema de batallas por turnos, etc.).

Los contenidos transversales que hacen referencia a transmitir los valores de igualdad de oportunidades en Castilla y León tienen lugar en la actividad 4, que pondrá de manifiesto los valores por la igualdad a través de la inteligencia y la razón que se promulgaba en el siglo XVIII y se intentará realizar un manifiesto similar en la actualidad para que los alumnos comprendan la importancia de los valores de igualdad.

4.7 Temporalización de la situación de aprendizaje

A continuación, se va a mostrar el cronograma de las actividades y de cómo se van a llevar a cabo para la correcta puesta en práctica de la situación de aprendizaje.

Trimestre	Mes	Días	Unidades/Situaciones de aprendizaje	Contenidos específicos a desarrollar por sesiones
TRIMESTRE	10	1	<i>LOS PASOS DE MORATÍN</i>	1- Tanteando las aguas
	10	3		2- Ilustrados y ordenados
	10	4		2- Ilustrados y ordenados
	10	8		3- Ilustrados y ordenados
	10	10		3- Argumentando los errores
	10	11		3- Argumentando los errores
	10	14		4- Sembrando dudas
PRIMER	10	15	<i>EL SÍ DE LAS NIÑAS:</i>	5- Sainetes y niñas
	10	17		5- Sainetes y niñas
	10	18		5- Sainetes y niñas
	10	21		6- Nuevos clásicos, las últimas pruebas
	10	22		6- Nuevos clásicos, las últimas pruebas
	10	24		7- <i>El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego</i>
	10	25		8- Como déspotas ilustrados
				Actividad complementaria – salida a una representación de <i>El sí de las niñas</i> .

4.8 Actividades de enseñanza-aprendizaje

4.8.1 Fase de motivación

Actividad 1: Tanteando las aguas.

En esta actividad, que tiene de duración una sesión, se presentará la situación de aprendizaje a los alumnos. Una vez presentados los contenidos, se presentará el cronograma y se organizarán los grupos de alumnos. Al finalizar las explicaciones, los alumnos recibirán una hoja de cuestionario con una serie de preguntas de múltiple respuesta. Este cuestionario cuenta con una primera fase en la que se presentarán palabras escritas con distintas grafías y los alumnos escogerán la opción que ellos consideren que es correcta.

Por ejemplo:

- (I) 1. *Absorber / Absorver / Avsorver*
- 2. *En paste / Enpaste / Empaste*
- 3. *Agujero / Abujero / Abojero*
- 4. *Enjanbre / En janbre / Enjambre / En jambre*

La segunda parte del cuestionario tratará los errores de carácter gramatical. Esta fase presentará una serie de oraciones y el alumno escogerá cuál considera que es correcta.

Por ejemplo:

- (II) 1. a. *Esta noche la voy a hacer Lubina [a mi hermana]*
b. *Esta noche le voy a hacer Lubina [a mi hermana]*
- 2. a. *Al venir los compré [unos pantalones]*
b. *Al venir les compré [unos pantalones]*
- 3. a. *Los vi [a ellos] en la tienda de Chus*
b. *Les vi [a ellos] en la tienda de Chus*

Al terminar esta primera sesión, el profesor tendrá una visión general del perfil ortográfico de la clase. De este modo, podrá diseñar las actividades posteriores que traten los errores gramaticales y ortográficos de acuerdo con el nivel inferido a través de esta evaluación inicial.

4.8.2 Fase de desarrollo

Actividad 2: Ilustrados y ordenados.

La primera sesión consistirá en un recorrido por la poesía de José Cadalso y la obra de Tomás de Iriarte, con especial hincapié en *Ocios de mi juventud*. En la segunda sesión se repasará el ensayo a través del *Informe sobre la ley agraria* de Jovellanos y el texto argumentativo. Al final de la actividad, en la tercera sesión, cada equipo entregará un comentario de texto sobre la sección que más impacto haya tenido en sus integrantes.

Actividad 3: Argumentando los errores.

Para esta fase se trabajarán los adjetivos, los homófonos y las oraciones subordinadas sustantivas mediante una ronda de preguntas al estilo de un programa de preguntas de televisión caracterizado como un debate intelectual dieciochesco en dos sesiones.

La primera sesión explicará las características de los textos argumentativos, subgénero de la prosa dieciochesca muy relevante para el currículum. En la segunda sesión tendrá lugar el juego por equipos.

Cada respuesta correcta sumará puntos a su equipo, el equipo que más puntos obtenga se proclamará con la victoria. La superación de esta prueba en la evaluación no depende exclusivamente de los puntos, puesto que solo un equipo puede “acertar”, antes de realizar el juego se pasará a cada equipo una hoja en la que marcarán las respuestas para prevenir que haya equipos que suspendan por no haber respondido en la parte lúdica, cuyo peso en la evaluación es complementario, sirve para llegar a la máxima nota, no al mínimo requerido. Dicha hoja se entregará antes de dar paso al juego.

Actividad 4: Sembrando dudas.

Esta actividad durará una sesión y tendrá lugar en el pabellón multiusos del instituto. En “Sembrando dudas” se revisará la mentalidad relativamente progresista del siglo XVIII, que intentaba poner la razón como motor del avance de la especie humana. Esta actividad

Actividad 5: Sainetes y niñas.

Esta actividad se realizará en tres sesiones, la primera tiene lugar en el aula siendo una clase magistral y el resto de sesiones, que conforman la actividad en equipos, tienen lugar en la biblioteca del centro. Tras una explicación sobre el teatro del siglo XVIII en la primera sesión, los alumnos tendrán que buscar por la biblioteca “fragmentos de teatralidad”, que contienen textos bien de sainetes de Ramón de la Cruz o intervenciones

de *El sí de las niñas*. El objetivo de la segunda sesión es encontrar dichos textos y anotar en el cuaderno del equipo las características de los textos. Durante la tercera sesión se recorrerá la biblioteca y se colocarán los fragmentos en las obras correspondientes.

4.8.3 Fase de producto final

Actividad 6: Nuevos clásicos, las últimas pruebas.

Al acercarse el final de la experiencia, se dan una serie de sucesos que obligan a los equipos a enfrentarse a una “prueba global”. No se trata de un examen, sino de una prueba que combina partes de las anteriores etapas en una actividad que abarca dos sesiones.

La primera sesión recuperará los contenidos del ensayo y la prosa desde un punto de vista ortográfico y gramatical, es decir, los textos estarán alterados y los alumnos deberán detectar los errores presentes en esos textos para, posteriormente, corregirlos.

La segunda sesión de la actividad recuperará fragmentos de sainetes y de *El sí de las niñas* y tendrá la misma dinámica que la segunda sesión, pero en esta ocasión se corregirán textos teatrales en lugar de prosa. Al finalizar la actividad los equipos se disuelven, haciendo que la auténtica prueba final sea individual.

Actividad 7: *El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego.*

Esta situación de aprendizaje no se va a evaluar mediante un examen final sobre contenidos lingüísticos y literarios, sino que, como evaluación final, se empleará un videojuego creado por el docente en el que el progreso de los alumnos será reflejado en su nota de esta prueba.

El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego es una aventura creada en RPG Maker, a continuación se darán unas nociones básicas de este género de videojuegos. Los juegos RPG se caracterizan por su estilo en 16-bits, tener un sistema de clases (hechicero, espadachín, explorador, etc.), de tienda y de combates, generalmente por turnos. Los juegos RPG suelen contar con mapas repletos de NPCs (personajes no jugables) de carácter tanto beneficioso como perjudicial. Tradicionalmente, el objetivo de estos videojuegos es avanzar a lo largo de mazmorras subiendo de nivel a base de derrotar monstruos menores o minijefes y derrotar a un jefe final para terminar de manera victoriosa.

La cuestión que importa en este momento, ¿es posible adaptar esto al aula y utilizarlo como instrumento de evaluación? Pruebas como *Lázaro: a través del Renacimiento* demuestran que sí que es posible y puede dar lugar a un aprendizaje

significativo al introducir contenidos de clase en un formato con el que los adolescentes están familiarizados y les causa interés.

El argumento del videojuego avanza a través del personaje de Moratín, que se encuentra en su hogar la noche antes de terminar su obra *El sí de las niñas*. Al acostarse, entra en una dimensión fantástica, una especie de sueño lúcido en el que nada parece tener sentido y todos los elementos de la España de su época parecen haberse juntado en esa dimensión onírica. Moratín deberá avanzar por una serie de mazmorras enfrentándose a monstruos y reclutando a otros autores del siglo XVIII español para acabar enfrentándose al jefe final, Francisca, personaje principal de *El sí de las niñas*, que realizará una gran batería de preguntas sobre la literatura dieciochesca durante su batalla.

Al iniciar el juego en el aula de informática, se podrá elegir entre crear una nueva partida o continuar desde un archivo de guardado, puesto que los alumnos podrán guardar su progreso en determinados puntos de control para evitar que, en caso de muerte, tengan que empezar desde el principio [ANEXO 3: Figura 1]. Para avanzar en el videojuego se ha de pasar por numerosos mapas [ANEXO 3: Figuras 2-7] que contarán tanto con batallas menores como con rompecabezas en los que el conocimiento de los contenidos será fundamental para su superación.

Se ha escogido como diseño de los enemigos una serie de reinterpretaciones del pokémon Roserade; considerado, por su estética firme y elegante, un elemento adecuado para la ambientación del videojuego. [ANEXO 3: Figura 8]

El sistema de batallas de este videojuego tiene una peculiaridad, antes de que el jugador pueda realizar cualquier acción (como atacar físicamente, usar ataques mágicos, curarse o defenderse) tendrá que responder a una pregunta de múltiple opción. Si acierta, podrá continuar con su turno; en caso de fallar, el jugador será penalizado hasta seleccionar la respuesta correcta. [ANEXO 3: Figuras 9-15]

Todo esto es posible gracias al sistema de lógica con el que cuenta RPG Maker MZ, que permite programar todas las líneas de diálogo de las entidades del videojuego y emplear separadores condicionales para las preguntas de múltiple opción. [ANEXO 3: Figura 17]

Las penalizaciones abarcan desde la simple pérdida de puntos de vida hasta la muerte del jugador; habiendo también opciones que causarán estados alterados al jugador, como el envenenamiento. Estas preguntas pueden ser tanto de carácter lingüístico como literario.

Los compañeros de equipo (otros autores de la Ilustración) se podrán reclutar a base de responder a preguntas sobre su vida y obra. En caso de fallo, comenzará una secuencia de batallas que, al terminarse, dará la oportunidad a los alumnos de volver a intentar reclutar al mismo autor.

Los enemigos otorgan dinero al jugador una vez que este los derrota, los alumnos deben saber gestionar ese dinero para poder comprar curaciones o equipamiento que aumente su fuerza o resistencia en los siguientes combates. Para eso se ha creado un sistema de tienda con la moneda del juego. [ANEXO 3: Figura 16]

El seguimiento de esta actividad se realiza a través de una hoja de control en la que los alumnos apuntan las respuestas correctas a cada pregunta hecha por los enemigos. La hoja de control sirve, además, como instrumento de evaluación. Así, los alumnos podrían tener una evaluación de contenidos que tradicionalmente se realiza mediante exámenes de una manera más dinámica. [ANEXO 3: Figuras 18 y 19]

El uso de esta herramienta es particularmente innovador, no solo por el hecho de que se implementan los conocimientos adquiridos en clase a un videojuego, sino también porque el fallo brinda una nueva oportunidad de responder y le recuerda al alumno el contexto en el que la opción errónea que ha escogido sí es correcta.

RPG Maker MZ brinda la posibilidad de exportar los juegos creados en su editor a una gran variedad de sistemas operativos (Windows, Android, MacOS, Linux o ChromeOS), haciendo que su compatibilidad sea óptima y no haya problemas a la hora de llevar a cabo esta actividad a causa de los sistemas operativos de los alumnos.

Actividad 8: Como déspotas ilustrados.

En esta etapa tiene lugar la evaluación de la enseñanza y proceso docente y se cierra la situación de aprendizaje mediante el visionado de una cinemática final que da pie a la siguiente situación de aprendizaje.

4.9 Planteamientos didácticos

4.9.1 Metodología

Esta situación de aprendizaje combinará en su metodología la enseñanza tradicional mediante clases magistrales de los conceptos esenciales con la gamificación en pruebas de equipo.

4.9.2 Organización del alumnado y agrupamientos

Los alumnos se dividirán en grupos de tres o cuatro integrantes. Esto constituirá su equipo durante el desarrollo de la situación de aprendizaje.

4.9.3 Recursos didácticos: materiales

- Fragmentos alterados de *El sí de las niñas*.
- Fragmentos alterados de sainetes.
- Cadalso, J. (1781). *Ocios de mi juventud, o Poesías líricas: en continuación de Los eruditos a la violeta*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/ocios-de-mi-juventud-o-poesias-liricas-en-continuacion-de-los-eruditos-a-la-violeta--0/>
- De Jovellanos, G. M. (1820). *Informe sobre la Ley Agraria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/informe-sobre-la-ley-agraria--0/>
- De Iriarte, T. (1867). *Fábulas literarias de D. Tomas de Iriarte, cotejadas con el borrador original*.
- De la Cruz, R. (1885). *Sainetes*.
- De Moratín, L. F. (1987). *El sí de las niñas*. En *Cátedra eBooks*.
http://online.scuola.zanichelli.it/contextosliterarios-files/antologia/9730_ConTextosLiterarios_Moratin_LasNinas.pdf

4.9.4 Recursos didácticos: instalaciones

- Aula de clase.
- Biblioteca del centro.
- Pabellón multiusos del centro.
- Aula multimedia de informática del centro.

4.9.5 Actividades complementarias

Como actividad complementaria en la línea narrativa de la situación de aprendizaje se propone realizar una salida del centro con la clase para acudir a una representación de *El sí de las niñas* en el teatro Álvaro de Luna en la propia localidad de Arrabal de Portillo, donde se encuentra el instituto.

4.10 Atención a la diversidad

4.10.1 Medidas o adaptaciones para los alumnos con una incapacidad transitoria

Para aquellos alumnos con incapacidades de carácter transitorio, como una lesión o una enfermedad, se introducirán las siguientes medidas para garantizar que siguen el desarrollo de la SA de manera adecuada:

- Evaluación flexible: Se adaptarán los instrumentos de evaluación para que aquellos alumnos incapacitados puedan completar la SA de forma alternativa mediante trabajos escritos que traten los contenidos de la situación.
- Retroalimentación activa: Se hará uso de un canal de comunicación entre el docente y el alumno afectado para poder seguir su proceso y realizar alguna adaptación que no entre en las ya mencionadas.

4.10.2 Medidas o adaptaciones para los alumnos con problemas más específicos y de carácter permanente

Para aquellos estudiantes que tengan problemas más específicos o de carácter permanente, como Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se añadirán medidas individualizadas que respondan a sus características particulares. Algunas de las adaptaciones para garantizar que siguen el desarrollo de la SA de manera adecuada son:

- Uso de las TIC a mayor escala para adaptar las actividades que requieren exploración: Para aquellos alumnos que no sean capaces de llevar a cabo las actividades propuestas a lo largo de las sesiones por dificultades de sobreestimulación sensorial (relacionadas principalmente con TEA) se empleará una versión extendida de la versión virtual de la SA creada en RPG Maker. Los alumnos con esta adaptación podrán pasar por todas las actividades de la situación de aprendizaje con esta adaptación.
- Coordinación con el equipo de orientación para la adaptación de las actividades: Se trabajará con los orientadores del centro y con los profesores que traten las necesidades especiales en aquellos casos en los que el TDAH o el TEA no impida la participación de los alumnos afectados en los retos de la SA.
- Apoyo directo: Se intentará proporcionar apoyo personalizado a estos alumnos para ayudarles a regular sus emociones y que así puedan afrontar las situaciones de ansiedad o de posibles crisis sensoriales. Se evitará la separación de estos alumnos de los grupos para favorecer la inclusión y la colaboración en los retos.

4.11 Evaluación y calificación del alumnado

Llegados a la conclusión de esta situación de aprendizaje, se valorará la consecución de los objetivos planteados. En este supuesto se plantea que si los alumnos han llegado a completar exitosamente *El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego*, han mejorado su nivel ortográfico y de estructura gramatical; además de haber demostrado sus conocimientos sobre la literatura española del siglo XVIII.

Como aviso, cabe recordar que todos los porcentajes de evaluación corresponden únicamente a esta situación de aprendizaje y no al trimestre. Al haber tres situaciones de aprendizaje programadas por cada trimestre según el currículum, se debería dividir el resultado final entre tres, pero se pueden dar circunstancias que impidan que la última situación de aprendizaje se complete, por lo que habría que modificar los porcentajes.

Es por esto por lo que se ha considerado pertinente adaptar los porcentajes a la situación de aprendizaje y no al trimestre. La evaluación se realizará con los siguientes criterios:

Evaluación inicial			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Cuestionario	Actividad 1: Tanteando las aguas	Check list	0% (sirve como orientación para el docente)

Evaluación de la fase de desarrollo			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Comentario de texto sobre la sección con más impacto en sus integrantes	Actividad 2: Ilustrados y ordenados	Dossier de grupo	10%

Evaluación de la fase de desarrollo			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Repaso ortográfico y sintáctico	Actividad 3: Argumentando los errores	Diario de clase y entrega	10%
Observación		Elemento de gamificación: juego de preguntas	5%

Evaluación de la fase de desarrollo			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Ubicar fragmentos de textos teatrales en su contexto	Actividad 5: Sainetes y niñas	Dossier de grupo	15%

Evaluación de la fase de producto final			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Corregir errores en fragmentos alterados previamente vistos en el aula	Actividad 6: Nuevos clásicos, las últimas pruebas	Dossier de grupo	10%

Evaluación de la fase de producto final			
Procedimiento	Instrumento de Evaluación	Herramienta Calificación	% calificación
Poner a prueba los conocimientos de los alumnos sobre los contenidos de toda la situación de aprendizaje	Actividad 7. <i>El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego</i>	Progreso directo del alumno en el videojuego mostrado en una hoja de control	50%

4.12 Evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente

En la última sesión, titulada “como déspotas ilustrados”, se realizará el proceso de evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente. En clase, se preguntará a los alumnos sobre el desempeño de la situación de aprendizaje, si creen que la metodología ha sido adecuada y si les ha servido para aprender mediante la gamificación. Además de la discusión grupal, se les entregará una hoja de evaluación a los alumnos para que califiquen la eficacia de los métodos que han sido empleados y, al final del formulario podrán escribir un comentario adicional expresando qué es lo que les ha parecido lo mejor del desempeño de la situación de aprendizaje y qué mejorarían.

Mediante esta actividad, no solo los alumnos aprenden a realizar una crítica constructiva, sino que también le sirve al docente para aprender qué aspectos debería mejorar y la calidad de su práctica docente.

5 La dualidad lengua-literatura: cómo hacer que se trabajen ambas partes de la asignatura en la propuesta

El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego es un recurso que puede parecer centrado en trabajar únicamente los aspectos de la situación de aprendizaje correspondientes al apartado de literatura, sin embargo, gracias a las numerosas mecánicas de combate y puzles, se pueden introducir todos los elementos tratados.

Como ya se ha explicado en el apartado 4.8.3 del documento, los combates, elemento fundamental para que el jugador siga avanzando, se libran a base de contestar a preguntas fundamentalmente sobre lengua. Los apartados de literatura se tratarán en los rompecabezas y elementos del mapa, que darán más tiempo a los jugadores para pensar.

Al tratarse de una situación de aprendizaje y no únicamente de la unidad didáctica del siglo XVIII en literatura, esa inclusión de ambos contenidos resultaba indispensable. Del mismo modo, y como puede verse reflejado en el peso que tiene la actividad en la evaluación de la situación de aprendizaje, es la actividad que más competencias específicas evalúa, puesto que se incluye absolutamente todo: subordinación, yuxtaposición, ortografía y gramática; además, claro, de los contenidos de la Ilustración española.

6 Conclusiones

Para finalizar, cabe decir que una situación de aprendizaje como la propuesta en este trabajo es capaz de combinar las metodologías innovadoras con las tradicionales. Habiendo comenzado desde un diagnóstico de errores ortográficos, gramaticales y sintácticos no solo se ha podido perfilar una situación de aprendizaje que trabaje esos errores, sino que también se ha logrado incluir de manera eficiente los contenidos literarios pertinentes al momento del curso en el que se enmarca.

Durante todo este trabajo se ha manifestado el gran potencial que tiene la gamificación en el aula, con actividades tanto analógicas como digitales que logran fomentar una participación activa y el trabajo en equipo para los alumnos.

Además, el uso de un videojuego como evaluación final constituye una apuesta por renovar la evaluación de los contenidos.

Es por estos motivos por los que esta propuesta didáctica basada en la combinación de clases magistrales junto a gamificación (tanto analógica como digital) es particularmente interesante para llevar al aula de Lengua Castellana y Literatura.

7 Bibliografía

- Alvarado García, K. A. (2019). *Análisis de los errores ortográficos, gramaticales y léxicos en estudiantes de 3º de la ESO y de 1º de Bachillerato en una zona urbana de la isla de Tenerife*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14775>
- Barona, B. (2024, 15 noviembre). *10 errores ortográficos comunes que debes evitar en la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad)*. Academia la Llibreta. <https://academialllibreta.es/errores-comunes-ortografia-pau/#:~:text=match%20at%20L791%20las%20diferencias,seas%20m%C3%A1s%20consciente%20al%20escribir>
- Cabrera Montesdeoca, C. D. (2017). *Ortografía puntual. Estudio de los errores de puntuación en las redacciones de estudiantes grancanarios de enseñanza secundaria obligatoria*. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/54023>
- Cadalso, J. (1781). *Ocios de mi juventud, o Poesías líricas: en continuación de Los eruditos a la violeta*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/ocios-de-mi-juventud-o-poesias-liricas-en-continuacion-de-los-eruditos-a-la-violeta--0/>
- Calle Martín, P. (2025) *Lázaro: a través del Renacimiento*. RPG Maker MZ [PC].
- Cánovas, M. C. (2016). La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en letras / Orthography in Compulsory Secondary Education: Analysis of the misspellings. *Tejuelo Didáctica De La Lengua Y La Literatura Educación*, 26, 5–40. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.5>
- Cordero-Cordero, G., Guevara-Vizcaíno, C., & Erazo-Álvarez, C. (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 328-341. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1426>
- De Jovellanos, G. M. (1820). *Informe sobre la Ley Agraria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/informe-sobre-la-ley-agraria--0/>
- De Iriarte, T. (1867). *Fábulas literarias de D. Tomas de Iriarte, cotejades con el borrador original*.
- De la Cruz, R. (1885). *Sainetes*.

De Moratín, L. F. (1987). El sí de las niñas. En *Cátedra eBooks*.
[http://online.scuola.zanichelli.it/contextosliterarios-
files/antologia/9730_ConTextosLiterarios_Moratin_LasNinas.pdf](http://online.scuola.zanichelli.it/contextosliterarios-files/antologia/9730_ConTextosLiterarios_Moratin_LasNinas.pdf)

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

FusionDex. (2025). *Fusions with Roserade as body*. FusionDex.org.
<https://www.fusiondex.org/352/body/>

Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Graó.

Gotcha Gotcha Games. (2020). *RPG Maker MZ*. Windows.

Hernández, J. (2023, 28 noviembre). *Errores más frecuentes al redactar textos*. Alertaletras.
[https://alertaletrasreal.wordpress.com/2022/11/01/errores-mas-frecuentes-al-redactar-
textos/#:~:text=Un%20error%20fe%C3%ADsimo%20que%20se,raro%20toparse%20c
on%20textos%20como](https://alertaletrasreal.wordpress.com/2022/11/01/errores-mas-frecuentes-al-redactar-textos/#:~:text=Un%20error%20fe%C3%ADsimo%20que%20se,raro%20toparse%20con%20textos%20como)

Hernández, L., Rullán, V., & Torres, J. (2024). *Calendario de círculos Un círculo para cada día del curso 2024-25*. Universitat de les Illes Balears.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Alianza Editorial. (Original publicado en 1938)

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

Mina, C. S. M., Chandi, X. M. P., Lopez, T. M. S., & Bastidas, T. T. (2024). Wordwall como herramienta didáctica para fortalecer el aprendizaje de matemáticas. *Revista Minerva*, 5(8), 34-52. <https://doi.org/10.53591/minerva.v5i8.21>

Ramírez, I. (2025, 6 marzo). *Kahoot!: qué es, para qué sirve y cómo funciona*. Xataka. <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *El buen uso del español*. [https://www.rae.es/buen-uso-espanol/el-articulo-ante-nombres-femeninos-
comenzados-por-a-tonica](https://www.rae.es/buen-uso-espanol/el-articulo-ante-nombres-femeninos-comenzados-por-a-tonica)

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

Sánchez Montero, M. (2020). *En clase sí se juega*. Planeta.

Schell, J. (2020). *The art of game design: A book of lenses* (3.^a ed.). CRC Press.

ANEXO 1: Fichas de círculo de inicio

Septiembre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
					6
	9 Recuerda un momento muy agradable de verano. ¿Cómo te sentiste?	10 Un país al que te gustaría viajar y por qué	11 Un buen recuerdo del verano (primero, en pequeño grupo)	12 Una cosa que tenías ganas de hacer al volver al colegio o instituto	13 Una cosa que te ha gustado de esta primera semana de clases
	16 Una cosa que te ha gustado del fin de semana	17 ¿Qué has desayunado hoy?	18 Una serie o película que te ha gustado	19 Una comida que te gusta	20 Un héroe o heroína que te gusta y por qué
	23 Una cosa especial de este fin de semana	24 Un momento que te gusta del tiempo en el patio	25 Una comida que no te gusta	26 Una cosa con la que te sientes feliz	27 Una cosa que quieres hacer este fin de semana
	30 Una cosa que te ha gustado del primer mes de clases				

Figura 1. Calendario de círculos de diálogo de septiembre

Octubre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		1 Un sitio especial para ti, donde te sientes a gusto	2 Un juguete o juego que te gusta mucho	3 Un sueño fantástico que recuerdas es...	4 Una persona nueva que has conocido este curso
	7 Un regalo que querías hacer, y a quién se lo harías	8 Un libro o tipo de libro que te gusta	9 Una ocasión en que te asustaste fue...	10 Una ocasión en la que no podías parar de reír fue...	11 Una persona a la que has ayudado y de qué forma lo has hecho
	14 Una sorpresa que te dieron y no esperabas	15 Una fruta que te gusta	16 Una cosa que te divierte en casa	17 Un color que te gusta especialmente	18 Una cosa que has aprendido esta semana
	21 Una cosa con la que te has reído el fin de semana	22 Una cualidad que valoras en los amigos o amigas	23 Si pudieras tener un superpoder, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?	24 Un regalo que te gustaría recibir	25 Si hoy no hubieras venido al colegio o instituto, ¿qué te gustaría haber hecho?
	28 Una cosa diferente del fin de semana	29 Si tu familia tuviese un restaurante, ¿qué trabajo te darían a ti?	30 Aquí o allí: vampiros/vampiresas o zombies	31 Una cosa que te gusta hacer en tu tiempo libre	

Figura 2. Calendario de círculos de diálogo de octubre

Enero	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
			1	2	3
	6	7	8 Una cosa que te ha ilusionado de estas vacaciones ha sido ...	9 Una persona famosa que quisieras conocer y una pregunta que quisieras hacerle	10 Una cosa que quieres aprender, y por qué (no hace falta que sea algo escolar)
	13 Si pudieras inventar una palabra, ¿qué significaría?	14 ¿Cómo notas si una persona te trata con respeto?	15 ¿Cómo notan los demás que tú muestras respeto?	16 Si cambiaras de centro, ¿qué echarías de menos de nuestro centro?	17 Una cosa que te apetece hacer en el fin de semana
	20 ¿Con quién has compartido una actividad este fin de semana? ¿Qué habéis hecho?	21 Aquí o allí: ¿playa o montaña?	22 Una cosa que te llevarías a una isla desierta	23 Lo primero que hago cuando llego a casa del colegio es ...	24 Una cosa que te gusta hacer en tu tiempo libre
	27 Una cosa del fin de semana que quieres compartir	28 Si pudieras cambiar tu nombre, ¿cuál te gustaría?	29 Si tu familia tuviera un restaurante, ¿qué trabajo te gustaría realizar?	30 Una persona famosa que te gustaría conocer y qué le preguntarías	31 ¿Con quién querías pasar este fin de semana y por qué?

Figura 3. Calendario de círculos de diálogo de enero

ANEXO 2: *Lázaro: a través del Renacimiento*



Figura 1. Pantalla principal



Figura 2. Ejemplo de pregunta en el mapa



Figura 3. Ejemplo de pregunta en el sistema de batallas



Figura 4. Mensaje de éxito en batalla



Figura 5. Mecánica de curación



Figura 6. Ejemplo de oración en la mecánica de curación



Figura 7. Sistema de tienda



Figura 8. Mapa introductorio en el editor



Figura 9. Primera planta de la mazmorra en el editor



Figura 10. Segunda planta de la mazmorra en el editor



Figura 11. Tercera planta de la mazmorra en el editor



Figura 12. Sala del jefe final en el editor



Figura 13. Vista interna del sistema de batallas

- HOJA DE CONTROL PARA LÁZARO: A TRAVÉS DEL RENACIMIENTO**
- PRIMER PISO DE LA MAZMORRA**
- Busto 1 (primera batalla del juego):
 - Sombra 1 (te explicará las razones de Garcilaso):
 - Busto 2 (omite su introducción):
 - Sombra 2 (te hace una pregunta de vida o muerte):
- SEGUNDO PISO DE LA MAZMORRA**
- Hesperia (te preguntará por tópicos literarios usados):
 - Aretusa (te preguntará sobre tipos de poemas):
 - Táigete (te preguntará sobre el amor de Garcilaso):
 - Erlia (te preguntará sobre la muerte de Garcilaso):
- TERCER PISO DE LA MAZMORRA**
- Busto 3 (te preguntará sobre el número de versos de una estrofa):
 - Busto 4 (te preguntará sobre las églogas):
 - Busto + Ninfa (te preguntarán sobre tópicos literarios):
- BATALLA FINAL: GARCILASO DE LA VEGA**
- Respuesta a la última pregunta que hace Garcilaso antes de ser derrotado (tiene que ver con tópicos literarios):

Figura 14. Hoja de control de la experiencia

ANEXO 3: *El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego*



Figura 1. Pantalla principal



Figura 2. Mapa inicial en el editor



Figura 3. Mapa inicial distorsionado en el editor



Figura 4. Primera etapa: cárcel en el editor

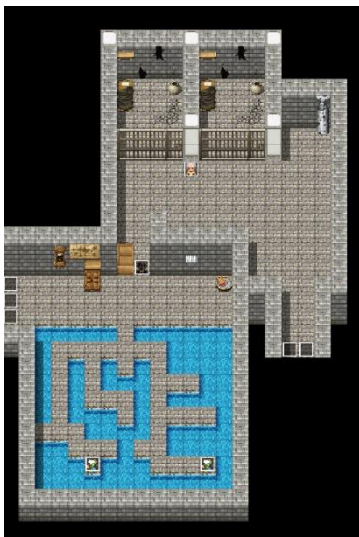


Figura 5. Segunda etapa: laberinto de las rosas en el editor



Figura 6. Tercera etapa: torre en el editor

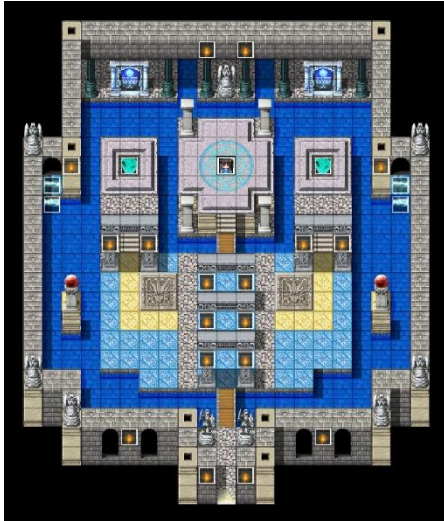


Figura 7. Mapa final en el editor

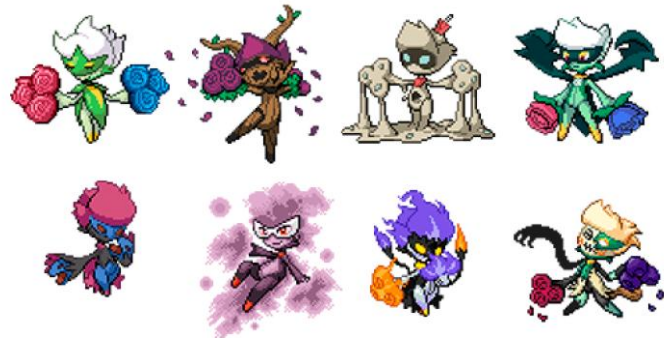


Figura 8. Variantes de Roserade para los combates (FusionDex, 2025)



Figura 9. Introducción al sistema de combates



Figura 10. Introducción al sistema de combates



Figura 10. Introducción al sistema de combates



Figura 11. Introducción al sistema de combates



Figura 12. Ejemplo de pregunta



Figura 13. Ejemplo de fallo



Figura 54. Ejemplo de acierto



Figura 35. Interfaz de combate

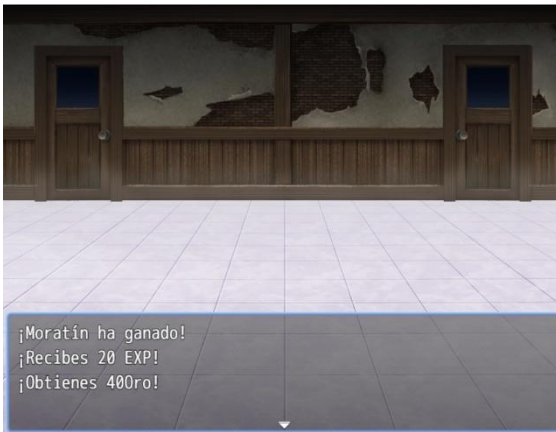


Figura 46. Interfaz de victoria

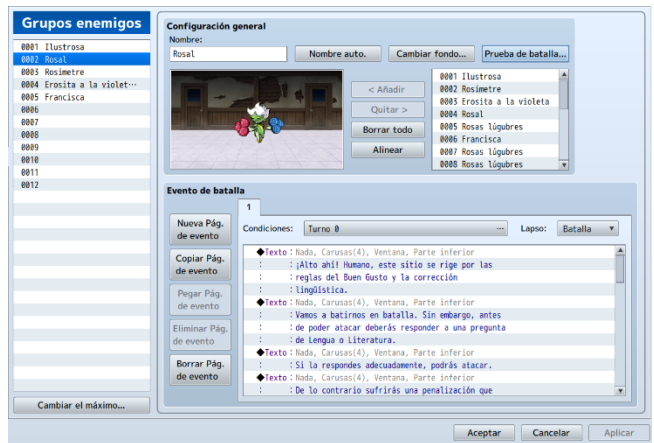


Figura 27. Consola de comandos de los combates

ANEXO 4: Hoja de control para la demostración de *El sí de las niñas: los pasos de Moratín – El videojuego*

Recordad que, antes de cada turno de batalla, se realizará una pregunta que el equipo deberá contestar correctamente. Para la correcta evaluación de esta sesión se llevará a cabo un seguimiento de todas las respuestas del grupo.

Escribe en esta hoja de seguimiento las respuestas correctas a las preguntas que hacen los enemigos.

PRIMERA ETAPA: Cárcel

En este lugar habrá una cantidad de enemigos que te preguntarán por aspectos de la Ilustración o de lengua antes de dejarte atacar. Cuando respondas correctamente en el videojuego, anota la respuesta correcta en su monstruo correspondiente (aparecen en orden).

- Rosal (te pregunta sobre el correcto uso de *hay*, *ay* o *ahí*):
- Ilustrosa (te pregunta sobre una obra escrita por Jovellanos):

SEGUNDA ETAPA: Laberinto de las rosas

A lo largo del mapa hay dos rosas, tienes que encontrarlas a todas y responder correctamente para poder avanzar al siguiente mapa. Ambas te harán dos preguntas, anota sus dos respuestas correctas

- Rosimetre lingüística (te pregunta sobre puntuación)
 - Primera pregunta:
 - Segunda pregunta:
- Rosimetre ilustrada (te pregunta sobre literatura)
 - Primera pregunta:
 - Segunda pregunta:

TERCERA ETAPA: Torre

Esta es la última fase antes del jefe final, te enfrentarás a una batalla doble. Una misma batalla incluirá tanto preguntas de literatura como de lengua.

- Erosita a la violeta (te pregunta sobre laísmo):
- Rosas lúgubres (te pregunta sobre el teatro ilustrado):

ÚLTIMA ETAPA: Doña Francisca.

Esta parte del videojuego funcionará como el control de lectura sobre *El sí de las niñas*.

Tenéis que anotar las respuestas correspondientes a cada turno en la hoja de control.

Turno 1:

Turno 2:

Turno 3:

Turno 4: