

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



UNIVERSITAT
JAUME·I

**Jugando con el Quijote: creación de un contexto
gamificado adaptado a una unidad didáctica sobre
Miguel de Cervantes**

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Modalidad 1. Mejora educativa

Curso 2021-2022

Autora: Maria del Mar Gómez Garí

Tutora: Agnese Sampietro

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Resumen

Este trabajo plantea una propuesta de unidad didáctica gamificada de Lengua Castellana y Literatura destinada a un curso de 3º de ESO. En concreto, se ha creado un contexto gamificado adaptado a la unidad didáctica sobre Miguel de Cervantes y su obra literaria que elaboramos para la realización de nuestras prácticas docentes en el IES Jaume I de Burriana. Pretendemos que este contexto gamificado pueda ser aplicado a unidades didácticas diferentes de la nuestra, tanto de Lengua Castellana y Literatura como de otras materias del currículo.

La propuesta, que se enmarca en la modalidad de mejora educativa, emplea metodologías activas como la gamificación, el trabajo cooperativo o el enfoque comunicativo y se sustenta sobre principios de corte constructivista. Los objetivos principales de su implementación son fomentar la implicación del alumnado e impulsar un aprendizaje significativo a través de la realización de actividades dinámicas, motivadoras y retadoras, en las que el alumnado se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: gamificación, contexto gamificado, didáctica de la literatura, constructivismo, trabajo cooperativo, Miguel de Cervantes.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Marco teórico | 2 |
| 2.1. Perspectiva constructivista..... | 4 |
| 2.2. Enfoque comunicativo | 6 |
| 2.3. Aprendizaje cooperativo | 8 |
| 2.4. Gamificación..... | 10 |
| 2.5. Didáctica de la literatura | 13 |
| 3. Contextualización del centro y del aula | 15 |
| 4. Propuesta de unidad didáctica gamificada | 17 |
| 4.1. Elementos del contexto gamificado | 18 |
| 4.2. Funcionamiento del contexto gamificado | 20 |
| 4.3. Formación de grupos..... | 21 |
| 4.4. Concreción curricular..... | 22 |
| 4.5. Descripción de actividades, temporalización y puntos de experiencia..... | 28 |
| 4.6. Progresión de niveles y barra de experiencia..... | 39 |
| 4.7. Evaluación..... | 40 |
| 5. Atención a la diversidad..... | 42 |
| 6. Conclusiones | 43 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | 45 |
| Anexo 1. GUI..... | 49 |
| Anexo 2. Lista de hechizos | 50 |
| Anexo 3. Ficha del equipo | 51 |
| Anexo 4. Preguntas | 53 |
| Anexo 5. Biografía..... | 54 |
| Anexo 6. Línea de tiempo | 56 |
| Anexo 7. Textos cervantinos..... | 57 |
| Anexo 8. Plantilla <i>storyboard</i> | 63 |
| Anexo 9. Textos del Quijote | 64 |
| Anexo 10. Rúbrica de auto y coevaluación del trabajo en equipo..... | 81 |
| Anexo 11. Rúbrica de presentación y exposición oral..... | 82 |
| Anexo 12. Rúbrica de valoración de la expresión escrita..... | 83 |

Lista de tablas:

Tabla 1. Componentes del contexto gamificado

Tabla 2. Mecánicas del contexto gamificado

Tabla 3. Dinámicas del contexto gamificado

Tabla 4. Objetivos de la unidad didáctica

Tabla 5. Contenidos a trabajar en la unidad didáctica

Tabla 6. Competencias a desarrollar en la unidad didáctica

Tabla 7. Actividades, temporalización y puntos de experiencia

Tabla 8. Progresión de niveles en el contexto gamificado

Tabla 9. Resumen de la evaluación de la unidad didáctica

Tabla 10. Evaluación desglosada de la unidad didáctica

1 Introducción

Para este trabajo final del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, hemos desarrollado una propuesta de contexto gamificado que hemos aplicado a una unidad didáctica diseñada para un curso de 3º de ESO en nuestras prácticas en el IES Jaume I de Burriana y que hemos ampliado posteriormente.

La unidad didáctica trata de la vida y obra de Miguel de Cervantes y, en especial, de su obra más conocida, titulada en la primera parte *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* y en su continuación *Segunda parte del ingenioso caballero Don Quijote de La Mancha*. El contexto gamificado descrito en este trabajo de fin de máster (TFM) ha sido diseñado a fin de poder ser aplicado a otras unidades didácticas, tanto de la materia de Lengua Castellana y Literatura como de otras asignaturas, puesto que su estructura es independiente de los contenidos con los que se trabaje o se pretenda trabajar.

Hemos elegido la gamificación como núcleo de este TFM porque creemos que, además de fomentar la motivación e implicación del alumnado, es una metodología que se puede combinar con técnicas de trabajo cooperativo y con actividades en que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

La estructura de este TFM consta de cinco apartados principales.

El primer apartado lo constituye el marco teórico, que presenta el fundamento pedagógico del trabajo. En él se esbozan los rasgos principales de la teoría constructivista, del enfoque comunicativo, del trabajo cooperativo, de la gamificación y de la didáctica de la literatura.

El segundo apartado ofrece información sobre el contexto del centro docente donde realizamos las prácticas docentes y sobre las características del grupo de 3º de ESO para el cual hemos diseñado esta unidad didáctica.

El tercero de los apartados desarrolla la propuesta de gamificación de la unidad didáctica, donde se incluyen los elementos constitutivos del contexto gamificado, su funcionamiento, la formación de los grupos cooperativos, las actividades y puntos de experiencia asignados a cada una de ellas, y las pautas de evaluación.

El cuarto apartado se centra en la atención a la diversidad en el aula.

Finalmente, en el quinto apartado, se recogen las conclusiones a las que hemos llegado mediante la realización de este TFM.

Nuestro trabajo se completa con la relación de referencias bibliográficas que hemos consultado para redactarlo y con los anexos, numerados del 1 al 12, a los que se remite desde distintos puntos del mismo.

2 Marco teórico

El fundamento clásico de la educación ha considerado al docente como un mero transmisor de conocimientos y al alumnado como receptor pasivo de los mismos (Bernheim, 2011). La realidad económica, social y cultural es sujeto de cambio constante y en las últimas décadas han aparecido nuevas herramientas y teorías de aprendizaje que pueden, y deberían – pues no siempre lo hacen– complementar y transformar el papel tradicional del sistema educativo.

El nuevo paradigma educativo centra su foco en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y, teniendo en cuenta la situación personal y características propias de cada estudiante, hace del profesor un acompañante que le guía y ayuda durante este proceso (Bernheim, 2011). El aprendizaje no se centra en contenidos eminentemente teóricos, como en la educación tradicional, sino que cobra cada vez mayor importancia el desarrollo de competencias y aprendizajes prácticos para la vida cotidiana que sirvan, además, para afrontar situaciones desconocidas. En resumen, la educación tiene que ser una experiencia global que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico (Delors, 1994).

Ante estos procesos de cambio que remueven los cimientos del sistema educativo y ante la necesidad de que los métodos de enseñanza se adapten a ellos, se recurre al concepto de innovación educativa, que Francisco Imbernón (1996, p. 64) define de la siguiente manera:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

La innovación educativa, por lo tanto, implica cambios en el sistema educativo. Estos cambios se basan en cuatro elementos de la misma importancia, como si se tratara de las cuatro patas de una silla, todas ellas necesarias, pues la silla se desmoronaría con que una se quebrase. Estos cuatro elementos son: las personas, el conocimiento, los procesos y la tecnología (Fidalgo, 2010).

Respecto a este último elemento, la tecnología, se suele pensar que la introducción en el aula de las conocidas como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es sinónimo de innovación educativa (Mosquera, 2019). Sin embargo, esto no es así. Al igual que programar una unidad didáctica o diseñar una actividad requiere una planificación previa y una reflexión sobre cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar con su puesta en práctica, es igual de importante ser consciente de por qué y para qué se emplea un recurso tecnológico y valorar si los resultados que se obtendrán serán mejores que los que se alcanzarían sin haberlo utilizado. En conclusión, innovar «no se trata de añadir por añadir o de poner nombres de moda» (Mosquera, 2019, «Hacia una definición de innovación educativa», párr. 1).

Del mismo modo, aunque la innovación educativa implique un cambio, no todo cambio es una innovación. Para que exista innovación ha de producirse una mejora significativa respecto a la situación de partida. Por otro lado, una innovación no es necesariamente algo completamente nuevo y original: emplear o adaptar recursos ya existentes o creados por otros en contextos donde no se habían utilizado antes también se considera innovación (Rimari, 2009).

En suma, en palabras de Ingrid Mosquera (2019, «La innovación es un proceso de aprendizaje constante», párr. 1), la innovación educativa es una cuestión polifacética y compleja:

Innovar es no rendirse, no estancarse, seguir aprendiendo, evaluar nuestras clases y nuestros métodos, dejar que los alumnos nos evalúen y que otros profesores también lo hagan, en un proceso constante de mejora. Innovar es ser consciente de que debemos estar en continua formación, tener la mente abierta y disfrutar de nuestro trabajo.

A continuación, introduciremos algunas de las teorías y metodologías activas que han contribuido al cambio del paradigma educativo y sobre las cuales se asienta este trabajo. Así pues, trataremos de constructivismo, enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo y gamificación. Adicionalmente, como los contenidos que hemos seleccionado para nuestra

unidad didáctica son principalmente literarios, hemos creído conveniente incluir también un apartado sobre didáctica de la literatura.

2.1 Perspectiva constructivista

El constructivismo nació como reacción a los planteamientos conductistas que prevalecieron durante gran parte del siglo XX (Hernández, 2008). Estos planteamientos entienden el aprendizaje como la adquisición de hábitos y asociaciones entre un estímulo y su respuesta: hay aprendizaje cuando se establece una conexión previsible entre una señal en el ambiente (estímulo), un comportamiento (respuesta) y una consecuencia (refuerzo). El refuerzo busca promover un cambio en el proceder de los estudiantes y puede ser tanto positivo (premiar las buenas conductas) como negativo (castigar el mal comportamiento). Jean Piaget, desde sus primeros escritos de finales de la década de 1920, supera esta concepción del aprendizaje como mero cambio conductual y marca el punto de partida de las teorías constructivistas, que serán posteriormente enriquecidas por numerosos autores, dando origen a diferentes corrientes del constructivismo.

Ahora bien, ¿qué es el constructivismo? Carretero (2001, p. 21) lo define de la siguiente manera:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.

Es decir, el punto central en que coinciden todas las corrientes constructivistas es que el sujeto cognoscente tiene un papel muy relevante en el acto de conocer (Hernández, 2008), aunque las opiniones de los diferentes autores que tratan este tema son muy diversas.

Para Piaget, el conocimiento es un proceso de construcción interno e individual que nace de un conflicto entre sujeto y objeto, o de una discrepancia en un intercambio de ideas (Ruiz, 2020). Los conocimientos conforman una red o mapa conceptual que representa nuestra forma de entender el mundo y, cuando nos encontramos ante una nueva idea que no encaja con

nuestros esquemas cognitivos previos, se inicia en la mente del sujeto un proceso individual de asimilación y acomodación para así poder encajarla. Aunque Piaget no se ocupa propiamente del proceso de aprendizaje en la escuela, ya que sus teorías son un estudio psicológico y epistemológico acerca de cómo los individuos adquieren el conocimiento, en la aplicación escolar de los principios piagetianos el papel del profesor se diluiría, pues su principal función sería estimular los descubrimientos que va haciendo el estudiante.

Por otro lado, según la corriente del constructivismo social representada por Lev Vygotsky (1995), el aprendizaje surge de la colaboración entre varios individuos y es de carácter eminentemente social. Uno de los conceptos clave de la teoría de Vygotsky es el de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), que es definida como «la distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer en solitario y lo que es capaz de lograr bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (Ruiz, 2020, p. 203). Así pues, se concede un importante papel al profesor como guía y favorecedor del aprendizaje. Además, el concepto de ZDP y de co-construcción de conocimiento ha dado paso a una posterior investigación de estrategias de trabajo en grupo (aprendizaje cooperativo).

Otra aportación esencial al constructivismo la hace David Ausubel (2001), perteneciente a la corriente del constructivismo cognitivo, con la introducción del concepto de «aprendizaje significativo». Ausubel pone todavía más énfasis en el importante papel que desempeñan los conocimientos previos del estudiante a la hora de construir nuevos conocimientos. Critica el aprendizaje mecánico y repetitivo propio del conductismo, así como el aprendizaje por descubrimiento propuesto por Piaget, donde prima la autonomía del alumnado. Según Ausubel, para que se produzca un aprendizaje significativo es indispensable tener en cuenta cuáles son los conocimientos previos del estudiante para así poder tender puentes cognitivos, o lo que viene a ser lo mismo, diseñar «organizadores previos» que sirvan de anclaje entre los nuevos y los viejos conocimientos (Bernheim, 2011).

La aplicación práctica de las teorías anteriores, así como de otras que no hemos mencionado aquí (los constructivismos radicales, por ejemplo), ha contribuido en las últimas décadas al cambio del panorama educativo. Algunos rasgos de este nuevo panorama, heredados del constructivismo, son:

- Papel activo del alumnado en la construcción de nuevos conocimientos.

- Conocimientos previos del alumnado como punto de partida para la selección de contenidos.
- Conseguir que el alumnado establezca relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos.
- Papel imprescindible del profesor como guía y facilitador de estructuras donde incorporar dichos conocimientos.
- Colaboración entre el alumnado y trabajo cooperativo para fomentar tanto el aprendizaje del objeto de estudio como el desarrollo de competencias sociales y cívicas, en un proceso conjunto de construcción y negociación.
- Importancia de la motivación y de los aspectos socioafectivos en el aprendizaje.
- Promover la toma de conciencia por parte del alumnado de cómo funciona el cerebro para que pueda establecer estrategias efectivas de metacognición («aprender a aprender» o autorregulación del aprendizaje).

2.2 Enfoque comunicativo

A partir de los planteamientos constructivistas, que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se empieza a desarrollar el denominado enfoque comunicativo. Este enfoque estudia la didáctica de lenguas teniendo en cuenta los factores socioculturales de la comunicación y considera que el objetivo del aprendizaje de una lengua no debería ser solo el desarrollo de la competencia lingüística tal como la entiende Noam Chomsky (1965), sino también el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que como explica el *Diccionario de términos clave de ELE*:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...–; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. (Arjonilla et al., 2008).

Es decir, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua tendería a valorizar el uso más que el conocimiento del sistema lingüístico, sin descartar la importancia de este último: «no es suficiente conocer y dominar la lengua, sino más bien servirse de esta en función de las

necesidades del usuario» (González, 2016, p. 78). Por lo tanto, la escuela debe promover el desarrollo de la competencia comunicativa para que el alumnado pueda desenvolverse, tanto en lengua oral como en lengua escrita, en cualquier contexto de la vida cotidiana.

El concepto de competencia comunicativa es introducido por Dell Hymes en 1971, en contraposición al concepto de competencia lingüística de Chomsky. En *Syntactic Structure* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) sienta Chomsky las bases de la gramática generativa. Según esta perspectiva, la teoría lingüística consta esencialmente de dos elementos: competencia lingüística y actuación lingüística. En concreto, la noción de competencia lingüística presupone que el hablante-oyente ideal posee una serie de reglas o facultades cognitivas innatas que le permiten asociar de forma automática e inconsciente sonidos y significados, así como saber utilizar las reglas gramaticales de una lengua permitiéndole, por lo tanto, producir y comprender infinidad de enunciados. Por otro lado, según Chomsky (1965, como se citó en Hymes, 1996, p. 16), el término de actuación lingüística es «el uso real del lenguaje en situaciones concretas». La actuación solo se aproximaría a la competencia lingüística en situaciones idealizadas, ya que en situaciones reales existen muchos condicionantes que la distorsionan como las limitaciones de la memoria, las distracciones, los cambios de atención, las desviaciones de las reglas, las reformulaciones, etc. (Hymes, 1996). Por este motivo, Chomsky (1965, como se citó en Cenoz, 2004, pp. 449-450) centra su estudio en la competencia como base de la teoría lingüística, dejando la actuación lingüística en un segundo plano:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Hymes (1996) advierte que la teoría de Chomsky se adentra muy poco en el estudio del uso del lenguaje y considera que la división de competencia y actuación lingüística no tiene en cuenta los aspectos socioculturales del mismo. Parece que cuando Chomsky saca a relucir los aspectos sociales del lenguaje es solo para considerarlos negativamente, como imperfecciones o elementos que condicionan y limitan la puesta en práctica de una competencia lingüística ideal. Sin embargo, para Hymes, la dimensión social del lenguaje es esencial, puesto que las reglas de uso son muchas veces determinantes a la hora de establecer las reglas gramaticales:

Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y así como las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad. (Hymes, 1996, p. 23).

Por tanto, como hemos dicho, Hymes propone una competencia comunicativa que, a diferencia de la competencia-actuación lingüísticas chomskianas, no solo contemplaría el conocimiento de las reglas gramaticales, sino que también tendría en cuenta saber cuándo y cómo utilizarlas según cada situación.

Con posterioridad a Hymes, ha habido numerosos estudios que ahondan en este concepto: Paulston (1974), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), Taron y Yule (1989) o Bachman (1990), entre muchos otros. Paulatinamente el concepto de competencia comunicativa ha ido evolucionando hacia el de competencia en comunicación lingüística, que encontramos como una de las competencias clave del currículo. En el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística interaccionan varios componentes: el lingüístico, el pragmático-discursivo, el sociocultural, el estratégico y el personal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). Así pues, el objetivo del enfoque comunicativo es fomentar el desarrollo en el aula de las habilidades que forman parte de cada uno de estos componentes, para lo cual es indispensable ejercitarlos: «La gente no puede aprender si no tiene muchas oportunidades para el uso real de la lengua» (Gabbiani, 2007, p. 55).

El enfoque comunicativo ha sido utilizado como metodología de aula sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que busca que el aprendizaje del alumnado sirva para enfrentar situaciones de comunicación de la vida cotidiana. Pero este enfoque va más allá de la clase de lengua extranjera, pues la finalidad última del lenguaje es la comunicación y es necesario comunicarse sea en la clase de lengua extranjera, en la de lengua materna o en la de cualquier otra asignatura. En conclusión, en el diseño de las clases han de incluirse tareas y actividades que resulten significativas para el alumnado e impliquen una comunicación real (Richards y Rogers, 2003).

2.3 Aprendizaje cooperativo

A partir del constructivismo social de Vygotsky, que preconiza que el estudiante es quien construye sus propios conocimientos en colaboración con sus iguales, ha ido cobrando

fuerza el denominado aprendizaje cooperativo. Se trata de una metodología en la que grupos reducidos de alumnos trabajan conjuntamente para alcanzar uno, o varios, objetivos comunes (Johnson y Johnson, 1999). Melero y Fernández (1995, como se citó en Pliego, 2011, p. 64) lo definen del siguiente modo: «Por aprendizaje cooperativo nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas».

Este tipo de aprendizaje contrasta con la práctica escolar clásica, aún mayoritaria a pesar de que en las últimas décadas se han ido incorporando nuevos diseños curriculares. Nos referimos a la enseñanza individualista, donde no existe relación alguna entre los objetivos que persigue cada alumno, y a la enseñanza competitiva, donde los estudiantes son comparados y ordenados entre sí en función de sus habilidades, comportamiento, etc. (Díaz y Hernández, 2010). El aprendizaje cooperativo tampoco se reduce a la mera introducción de dinámicas grupales, ya que no todo grupo es un grupo cooperativo:

Lo cierto es que hemos usado pedagógicamente durante mucho tiempo el trabajo en grupo, pero no tanto para estimular el aprendizaje de todos. Un grupo que tiene como tarea producir un producto determinado no pone en práctica, necesariamente, un trabajo en colaboración constructivo. No lo hace, por ejemplo, si simplemente administra el trabajo dividiéndolo entre los integrantes. En el mejor de los casos el producto será la suma, posiblemente inconexa, de partes en el desarrollo de las cuales solo su autor ha aprendido. (Ordóñez, 2006, p. 20).

Domingo (2008) enumera una serie de condiciones que se cumplen cuando un grupo es cooperativo de las cuales destacamos:

- El estudiante es quien aprende y no el docente quien enseña.
- Los grupos de trabajo son reducidos y cada integrante asume un rol diferente dentro del grupo.
- El trabajo a realizar depende de todos los miembros del grupo y todos son responsables del mismo individual y colectivamente.
- En el grupo se desarrollan habilidades sociales.
- Hay un proceso de reflexión permanente sobre la efectividad del trabajo que se realiza.

De hecho, estas condiciones están estrechamente relacionadas con los cinco componentes básicos del aprendizaje cooperativo identificados por Johnson y Johnson (1999),

que son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, la enseñanza de prácticas interpersonales y grupales y la evaluación grupal.

Siguiendo con estos autores, los grupos de aprendizaje cooperativo pueden utilizarse cualquiera que sea la materia del currículo y durante el tiempo que se considere necesario. De todos los posibles tipos de grupos cooperativos, Johnson y Johnson (1999) distinguen entre grupos informales, utilizados por el docente en el transcurso de una determinada actividad, y los grupos formales, de funcionamiento a más largo plazo. Estos últimos grupos «permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social» (Johnson y Johnson, 1999, p. 4).

Entre las principales ventajas del aprendizaje cooperativo Domingo (2008) menciona las siguientes:

- Ayuda a que el alumnado aumente su empatía y desarrolle habilidades interpersonales tales como la negociación, el consenso, el respeto, la capacidad de comprensión de otros puntos de vista, la argumentación estructurada y lógica, corrección a la hora de expresarse, etc.
- Permite que los estudiantes se impliquen más con la materia de estudio.
- El aprendizaje entre iguales resulta más significativo porque todos se encuentran en un estado de desarrollo cognitivo similar. La experiencia de aprendizaje es recíproca: cuando un estudiante explica una cuestión al resto de miembros del grupo también le sirve a él para alcanzar un mayor nivel de comprensión de la misma.
- Fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para aprender de forma autónoma e independiente (aprender a aprender), así como para asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje.
- Facilita la adquisición de una mayor competencia en comunicación oral y escrita, ya que la calidad del discurso depende de la audiencia.

2.4 Gamificación

Una de las metodologías que puede servir para poner en práctica principios constructivistas, comunicativos y colaborativos en el aula es la gamificación. Deterding (2012,

p. 14) define gamificación como «the use of game design elements in non-game contexts, products, and services to motivate desired behaviors». Al utilizar la expresión «contextos no lúdicos», Deterding no se refiere únicamente al contexto educativo, sino que incluye otros contextos como el empresarial, el de la publicidad o el de la salud, en los cuales se emplea también esta estrategia. La gamificación surge, pues, para producir un cambio comportamental en los individuos, utilizando elementos de los juegos para despertar su curiosidad y conseguir su implicación, colaboración y compromiso en tareas a priori aburridas (Dalmases, 2017).

Foncubierta y Rodríguez consideran que el juego como recurso didáctico siempre ha estado presente en el ámbito educativo, donde se ha utilizado con frecuencia lo lúdico como herramienta de aprendizaje, y que la definición anterior no contempla propiamente el contexto escolar. Por ello, ofrecen una definición de gamificación partiendo del significado que esta adopta en las aulas.

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 2).

Aunque pueda parecerlo, la gamificación no está referida exclusivamente a los videojuegos y a las tecnologías digitales. De hecho, existen videojuegos creados específicamente para el aprendizaje de ciertos contenidos o el desarrollo de ciertas competencias. Estos videojuegos educativos, llamados juegos serios o *serious games*, son «un producto que podemos reconocer como tal y se puede comercializar así, como producto acabado» (Foncubierta y Rodríguez, 2014, pp. 2-3). La gamificación, sin embargo, se limita a tomar elementos de los juegos en general, no necesariamente de los digitales, así como de su diseño y planteamiento. Situar la gamificación únicamente en la esfera de las tecnologías digitales es una restricción innecesaria (Deterding et al., 2011).

Por otro lado, la actividad gamificada ha de diseñarse y plantearse correctamente para que sea significativa y logre implicar a los estudiantes. Será inútil incorporar elementos de los juegos que pretendan dar a la actividad una apariencia lúdica, si no hay además retos cognitivos que transmitan al alumnado la sensación de estar aprendiendo algo (Foncubierta y Rodríguez,

2014). Si la actividad gamificada no está bien diseñada, en lugar de motivar a los estudiantes puede generar su desinterés. En palabras de Werbach y Hunter (2012, p. 60): «Don't oversimplify the ways that game elements or gamified systems can produce motivational responses. And don't overgeneralize about how people respond to certain stimuli. Gamification is not just reward design».

Werbach y Hunter (2012) distinguen tres categorías de elementos de los juegos que pueden utilizarse en el diseño de actividades gamificadas: dinámicas, mecánicas y componentes. A continuación analizaremos más detalladamente cada una de ellas:

- Las dinámicas conforman la estructura implícita del juego. Podrían definirse como «aquellos patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos pero que no forman parte de ellos» (Teixes, 2015, p. 58). Es decir, están presentes en el juego sin que el jugador necesariamente las perciba. Además, las dinámicas satisfacen deseos básicos de las personas como la consecución de objetivos, el reconocimiento, la capacidad de expresión, etc. (Teixes, 2015). Las emociones que el juego genera (curiosidad, felicidad, competitividad o incluso frustración), la inmersión en la historia narrada, la sensación de progresión o las relaciones que se establecen entre los jugadores (cooperación, altruismo, estatus, aceptación, etc.), son algunas de las dinámicas identificadas por Werbach y Hunter (2012).
- Las mecánicas son las acciones o procesos que pueden llevarse a cabo dentro del juego y que logran que el jugador se implique y avance, como, por ejemplo, la superación de retos, la posibilidad de que sucedan cosas inesperadas, la competición o la colaboración a la hora de alcanzar objetivos, la obtención de recompensas, la intercambiabilidad de objetos entre jugadores o su compra, los turnos, etc. Cada mecánica es además una vía para cumplir una o más dinámicas.
- Por último, los componentes son elementos concretos del juego de los que pueden servirse las mecánicas y las dinámicas: logros, medallas, colecciones, combates, clasificaciones, niveles, diferentes tipos de puntos, misiones, objetos del juego, equipos, etc.

En suma, al introducir la gamificación en el aula se obtienen una serie de beneficios. Por ejemplo, la gamificación ayuda a mantener el interés e implicación de los alumnos y facilita su inmersión en lo que en psicología Csikszentmihalyi definió como estado de flujo, que es un

estado mental en que la persona está tan concentrada en una tarea que apenas percibe el paso del tiempo (Dalmases, 2017). Asimismo, el juego siempre ha tenido un importante papel en la socialización y sirve para potenciar factores afectivos que a su vez son un estímulo para el aprendizaje, como el sentimiento de pertenencia a un grupo (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Además, la gamificación puede incluir tareas cooperativas y fomenta el aprendizaje autónomo del alumno por ser un escenario perfecto para que este ensaye y aprenda por acierto-error y ofrecer respuestas inmediatas a sus acciones (*feedback*).

Por último, no olvidemos que la gamificación no se reduce a la mera obtención de este *feedback* inmediato que se genera por la utilización de componentes del juego: puntos, logros, clasificaciones, etc. El motor de una buena experiencia gamificada no reside tanto en los componentes sino en la estructura profunda o pensamiento del juego (dinámicas) y en las múltiples posibilidades de acción y decisión que el juego brinda y que harán que el jugador quiera seguir jugando (mecánicas). El atractivo del juego proviene de la posibilidad de tomar decisiones significativas y de la prosecución de objetivos que suponen un verdadero reto para el alumnado (Deterding, 2012).

2.5 Didáctica de la literatura

Puesto que la unidad didáctica que hemos diseñado corresponde al currículo de literatura, ofrecemos en este apartado una perspectiva sobre cómo se ha enseñado y cuáles son las tendencias actuales de su enseñanza.

Según Colomer (1996), el papel de la didáctica de la literatura es muy permeable a los cambios sociales y culturales y depende sustancialmente de la función que la sociedad atribuya a la literatura en un determinado momento histórico. Así, en el siglo XIX, con el Romanticismo, la creación de estados nacionales y la generalización de la enseñanza universal obligatoria, el papel que adoptó la didáctica de la literatura fue el de promover un sentimiento y una conciencia nacionales distintivos. Con este fin, la escuela seleccionaba en orden cronológico un canon de obras y autores representativos del patrimonio nacional cuyo conocimiento se consideraba indispensable. A partir de la década de 1960, en cambio, las consecuencias de la explosión demográfica en la sociedad postindustrial y los avances en las teorías lingüísticas propiciaron una renovación de la enseñanza de la literatura. La búsqueda de la literariedad de las obras y de la función poética del lenguaje hacen que el lenguaje literario se defina como

una desviación de la norma. En consecuencia, siguiendo con Colomer (1996), la enseñanza de la literatura pasa a un segundo plano y su didáctica se engloba ahora en el aprendizaje funcional de la lectura, concibiendo los textos literarios como un instrumento para el desarrollo de la competencia lectora.

En las últimas décadas, concretamente a partir de la década de 1980, en coincidencia con los planteamientos de la psicología cognitiva, la literatura empieza a entenderse como un elemento que interviene en la construcción cultural y social del individuo (Colomer, 1996). El objetivo es que la literatura despierte el interés del alumnado y que este sea capaz de comprender y elaborar sus propias interpretaciones y relaciones de significado a partir de los textos literarios. La enseñanza de la literatura se concibe, por lo tanto, como *educación literaria*. Desde esta concepción han surgido múltiples aportaciones didácticas, de entre las cuales Dueñas (2013) destaca la escritura creativa y la lectura literaria:

- La **escritura creativa**, que se ha llevado generalmente a cabo a través de talleres literarios, supone un cambio de corte constructivista en los roles del profesor y del alumnado. El estudiante adopta un papel activo de creador y lee para interiorizar pautas y modelos de referencia que después pueda reproducir, mientras que el profesor le guía en este proceso y actúa de orientador. De esta manera, la lectura juega un importante papel en el aprendizaje de la escritura literaria y, aunque existen diferentes opiniones sobre la relación entre escritura y lectura, hay algunos autores que subordinan la primera a la segunda (Dueñas, 2013). La práctica de la escritura creativa consistiría, por ejemplo, en la manipulación y reescritura de obras existentes (cambiando el punto de vista, parodiando, etc.) o en la creación de textos originales a partir de determinados estímulos o de los modelos retóricos que el profesor indique (Colomer, 1996).
- Con frecuencia la didáctica de la literatura se ha limitado a la asunción pasiva por parte del alumnado de interpretaciones de los textos ajenas a él (Colomer, 1996). La **lectura literaria** pretende tanto despertar en el estudiante el placer por la lectura como propiciar que sea el mismo estudiante quien extraiga y establezca relaciones de significado y quien elabore sus propias interpretaciones a partir de los textos que le sean propuestos. Estos textos deberán seleccionarse de acuerdo con los intereses y expectativas del alumnado para que su lectura resulte motivadora y atrayente. En este sentido, Lomas y Mata (2014, p. 6) enfatizan la importancia de la dimensión emocional de la lectura: «El lector debe ser afectado por los textos, debe sentirse vinculado a ellos y deseoso de

saber más acerca de ellos, antes de iniciar su estudio. Los conocimientos deben servir para aumentar el placer de la lectura, no para disminuirlo».

Estas dos aportaciones didácticas, escritura y lectura literarias, no son incompatibles con una aproximación histórica a la literatura, ya que el fenómeno literario es el producto de un determinado momento histórico cuyo contexto es aconsejable conocer para una mejor comprensión de los textos y de la mentalidad de sus autores. Según Dueñas (2013, p. 141), esta aproximación histórica no debe confundirse con la visión puramente historicista y nacionalista de la didáctica de la literatura:

En estas condiciones, la “rehistorización de lo literario” no puede consistir en recuperar un paradigma didáctico acuñado en el siglo XIX, sino en atender a la porosidad de las obras literarias con sus circunstancias históricas de creación y de recepción, con el objetivo de entenderlas de manera más acabada y de apurarlas mejor en su faceta formativa.

Finalmente, el papel de los docentes en la educación literaria sería, por una parte, el de detonar respuestas y experiencias personales provocadas por el texto literario, no ignorarlas y dejarlas en el olvido para refugiarse en las categorías del análisis formal del texto (Colomer, 1996); y, por otra parte, hacer todo lo posible para fomentar hábitos lectores, aunque los resultados dependan también de otros factores ajenos al sistema educativo (Dueñas, 2013).

3 Contextualización del centro y del aula

La unidad didáctica gamificada que detallaremos más adelante fue gestada durante nuestras prácticas en el IES Jaume I de Burriana, un centro oficial público de enseñanza secundaria con más de 50 años de trayectoria educativa.

La procedencia del alumnado del centro es muy diversa, tanto en lo que se refiere a su situación económica como a su contexto cultural. Una parte del alumnado procede de familias que han residido casi siempre en la ciudad; otra parte descende de población inmigrada durante las últimas décadas desde países del este de Europa (rumanos, búlgaros, bosnios) y desde Latinoamérica (colombianos, ecuatorianos). Estos descendientes de inmigrados, en su mayoría, están bien integrados económica y socialmente y son hispanohablantes. En los últimos años, sin embargo, ha habido una tendencia creciente a la incorporación al IES Jaume I de estudiantes no hispanohablantes, cuyas lenguas maternas son el urdú (pakistaníes) y el árabe y los dialectos

magrebíes (marroquíes, argelinos). Además, durante el curso, mientras realizábamos las prácticas, se han incorporado al centro estudiantes recién llegados de habla rusa y ucraniana, a causa del conflicto bélico. Para contribuir a la integración de este grupo recién llegado, el centro ha dispuesto un plan de acogida con un aula diferenciada para la enseñanza intensiva de lenguas, y se asignó a la misma profesorado específico con dedicación semanal de seis horas en las cuales han sido impartidas clases de valenciano y castellano en la misma proporción.

Por otra parte, este curso 2021-2022, el centro se halla en una ubicación provisional, puesto que el edificio viejo ha sido derribado para construir nuevas instalaciones. Debido a la provisionalidad de las instalaciones del centro y a las adaptaciones a la situación de pandemia de SARS-Cov-2, se ha llevado a cabo una reestructuración de espacios que ha implicado la reconversión o desaparición temporal de laboratorios, aula de música, biblioteca, departamentos didácticos, cafetería y otras dependencias, con la finalidad de multiplicar las aulas y ganar superficie para respetar las distancias reglamentarias de seguridad.

Tal y como se señala en el PEC (IES Jaume I, 2020), en el curso 2017-2018 el IES Jaume I incorporó el aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como una serie de medidas adicionales: aprendizaje cooperativo, docencia compartida, doble tutoría, aprendizaje-servicio, aplicación generalizada de criterios de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), etc. Se trata, pues, de un centro innovador que apuesta por metodologías activas. Asimismo, desde junio de 2013, el centro ha contado también con una Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje (Aula CIL) y se ha ampliado el personal docente encargado de atender a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

El grupo para el que hemos confeccionado nuestra programación es una clase de 3º de ESO de 26 alumnos de 14 y 15 años de edad. En cuanto a la procedencia de sus familias (españolas, magrebíes y rumanas), es un grupo heterogéneo de estudiantes, pero todos los alumnos han nacido en España y no tienen ninguna dificultad con el idioma, puesto que lo han estudiado desde la escuela primaria. Tampoco ninguno de ellos ha sido diagnosticado con trastornos de aprendizaje. No hemos observado problemas de convivencia en el aula. Todos los alumnos parecen respetarse y mantienen una buena relación entre ellos. En clase prevalece un ambiente colaborativo y solidario. Pensamos que esto puede deberse al hábito de trabajar en grupos cooperativos desde 1º de ESO. Además, según los profesores del centro, el rendimiento de este grupo es mejor que el de otros grupos del mismo curso.

4 Propuesta de unidad didáctica gamificada

En este apartado describiremos nuestra propuesta de unidad didáctica gamificada. Como ya hemos avanzado, esta unidad versa sobre la vida y obra de Miguel de Cervantes. Una parte de las actividades que la componen fueron diseñadas e implementadas en un curso de 3º de ESO durante nuestras prácticas docentes en el centro IES Jaume I de Burriana. Posteriormente hemos enriquecido para este trabajo la unidad didáctica con nuevas actividades.

La gamificación de esta unidad consiste en la incorporación de las actividades que la componen a un contexto gamificado. La creación de un contexto o sistema gamificado implica la utilización de un conjunto de elementos característicos de los juegos durante el desarrollo de las múltiples actividades de una unidad didáctica o, incluso, de las unidades que conforman un curso completo. Este conjunto de elementos no es arbitrario, sino que tiene coherencia interna y conforma un sistema que integra y secuencia las actividades. Por lo tanto, la unidad didáctica que planteamos puede ser sustituida por otra cualquiera, según la materia o los contenidos a trabajar, siempre y cuando se respeten las normas y mecánicas del contexto gamificado, se rediseñe la progresión de niveles dentro del juego y se redistribuyan los puntos de experiencia que se obtendrían después de completar cada actividad.

Asimismo, la unidad didáctica gamificada que proponemos se sustenta en el resto de teorías y metodologías explicadas anteriormente en el marco teórico:

- En casi todas las actividades el alumnado es el centro de la acción y construye sus propios conocimientos. El profesor le orienta, guía y ayuda en este proceso.
- El alumnado siempre está utilizando el lenguaje, tanto para comunicarse con los miembros del grupo como para llevar a cabo las diferentes tareas: exposición oral, escritura creativa, debate, preguntas orales, etc.
- Todo el trabajo se lleva a cabo en grupos de trabajo cooperativo. Sus miembros dependen los unos de los otros, asumen diferentes roles y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje.
- Se fomentan los hábitos lectores y la comprensión e interiorización de los textos, de los que tienen que extraer sus propias conclusiones.

El contexto gamificado que hemos diseñado, sin embargo, se sitúa en el plano de la teoría, ya que las circunstancias específicas de la clase de prácticas nos obligaron a prescindir de los elementos del juego (niveles, puntos de experiencia, vidas, etc.) durante su aplicación.

A continuación, detallaremos los elementos que utiliza nuestro contexto gamificado para poder explicar más adelante las líneas generales de su funcionamiento.

4.1 Elementos del contexto gamificado

Siguiendo la clasificación de Werbach y Hunter (2012), distinguiremos entre componentes, mecánicas y dinámicas del juego (vid. Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3):

Tabla 1. Componentes del contexto gamificado

| Componentes del juego | |
|-----------------------|--|
| Puntos de experiencia | Completar misiones o responder correctamente a preguntas de clase proporciona puntos de experiencia. |
| Barra de experiencia | La barra de experiencia refleja la cantidad de puntos de experiencia que posee el grupo, así como los puntos restantes necesarios para subir de nivel. Cuanto mayor sea el nivel actual, mayor será también la cantidad de puntos de experiencia requeridos para subir al siguiente nivel. |
| Niveles | Indican la progresión dentro del juego y constituirán un porcentaje de la nota final. El nivel es el mismo para todo el grupo y se incrementa por medio de la obtención de puntos de experiencia. |
| Misiones | Son las diferentes actividades didácticas a realizar. |
| Maná | Son un tipo de puntos canjeables y necesarios para el lanzamiento de hechizos. Cada grupo empieza el juego con 8 puntos de maná. |
| Hechizos | <p>Son acciones que pueden llevar a cabo los jugadores durante el desarrollo de la clase. Cada hechizo tiene un coste diferente de maná. Para lanzar un hechizo, el portavoz del grupo debe pronunciar en voz alta el nombre del hechizo.</p> <p>Lista de hechizos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Robo: robar la pregunta de otro grupo (2 de maná). ● Rebote: transferir la pregunta a otro grupo (2 de maná). ● Curación: regenera dos vidas (3 de maná) ● Clarividencia: permite consultar apuntes u otros materiales disponibles antes de responder (3 de maná). ● Socorro: se pide ayuda a otro grupo, que está obligado a darla (3 de maná). |

| | |
|--------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Barrera: bloquea el próximo hechizo dirigido al grupo (3 de maná). ● Transfusión: un grupo transfiere a otro la cantidad de maná que decida (sin coste). |
| Vidas | Cada grupo tiene un máximo de 6 vidas que puede perder a criterio del profesor y del resto de grupos por no trabajar o interferir negativamente en el desarrollo de las actividades o por responder erróneamente a las cuestiones que se le plantea durante las rondas de preguntas. Las vidas pueden recuperarse mediante hechizos de curación. En el caso de quedarse sin vidas, el profesor, con la colaboración o no del resto de equipos, deberá determinar una condición para que el grupo «reviva» con todas las vidas y pueda seguir participando en el juego (por ejemplo, la realización de una actividad extraordinaria). |
| Tiempo | Algunas de las actividades tendrán límite de tiempo para ser completadas. |

Tabla 2. Mecánicas del contexto gamificado

| Mecánicas del juego | |
|--------------------------|--|
| Subir de nivel | Los grupos suben de nivel completando misiones o respondiendo a preguntas correctamente. |
| Obtención de recompensas | Los grupos completan misiones para ganar puntos de experiencia. |
| Superación de retos | Las misiones suponen un reto que los grupos tienen que superar. |
| Colaboración | Durante la realización de las misiones, los miembros del grupo colaboran entre sí y dependen del trabajo de los demás para la consecución de un mismo objetivo. |
| Competición | Existe una competencia sana entre grupos, pues tienen la posibilidad de interactuar entre ellos ayudándose o «molestándose» mediante el lanzamiento de hechizos. |
| Lanzamiento de hechizos | Los grupos pueden lanzar los hechizos descritos anteriormente a cambio de puntos de maná. |
| Regeneración de maná | Al comienzo de cada nueva sesión de clase, los grupos recuperan dos puntos de maná de los que hayan perdido en clases anteriores. |

| | |
|---------|---|
| Revivir | Los grupos que agoten sus vidas serán revividos por el profesor tras cumplir la condición que les proponga. |
|---------|---|

Tabla 3. Dinámicas del contexto gamificado

| Dinámicas del juego | |
|---|--|
| Sensación de progresión | La sucesión de niveles, que cada vez exige una mayor cantidad de puntos de experiencia, proporciona a los grupos la sensación de estar avanzando dentro del contexto gamificado. |
| Generación de emociones | El juego puede despertar múltiples emociones: expectación, curiosidad, competitividad, frustración, satisfacción, etc. |
| Establecimiento de relaciones entre los jugadores | El trabajo en grupo fomenta la aparición y consolidación de relaciones de cooperación, altruismo, aceptación, reconocimiento, etc. |

4.2 Funcionamiento del contexto gamificado

Si no estuvieran formados previamente, se constituyen los grupos de trabajo cooperativo (cfr. [4.3 Formación de grupos](#)). El aula debería disponer de una pantalla donde pueda proyectarse una interfaz gráfica interactiva que hemos elaborado con el fin de poder visualizar y manipular más cómodamente los datos estadísticos de cada grupo (número de vidas, puntos de maná, nivel y barra de experiencia) (vid. [Anexo 1](#)). El encargado de actualizar la interfaz es el profesor, quien actúa en el transcurso del juego desempeñando el papel de *game master* o director del juego, característico de los juegos de rol.

El avance del juego viene determinado por la temporalización de las actividades, que en el contexto gamificado son denominadas misiones. A medida que los grupos las completan, obtienen, dependiendo de la misión, una determinada cantidad de puntos de experiencia que se reflejará en una barra en la interfaz de usuario proyectada. Cuando esta barra de puntos de experiencia se llena, el grupo sube al siguiente nivel. A medida que el juego avance será más difícil subir de nivel, ya que para ello será requerido un número mayor de puntos de experiencia.

Además de las misiones, también proporcionan puntos de experiencia las respuestas correctas a las preguntas que el profesor plantea a cada uno de los grupos tanto en las misiones

en que están previstas como en las que puedan surgir espontáneamente en cualquier momento de la clase. Responder incorrectamente a las preguntas provoca que el grupo pierda vida: una vida por cada respuesta errónea de las 6 vidas de las que se ha dotado a cada grupo al iniciar el juego. Si un grupo perdiera todas sus vidas, podría revivir y reincorporarse al juego a cambio de la realización de una actividad extraordinaria a criterio del profesor, como, por ejemplo, una lectura adicional. Asimismo, si un grupo o un miembro del grupo interfiere negativamente en el desarrollo del juego, el grupo al completo será penalizado con la pérdida de una vida, puesto que en el trabajo cooperativo debe establecerse una interdependencia positiva entre los miembros del grupo: la consecución de los objetivos de las misiones depende del trabajo de todos (Johnson y Johnson, 1999).

Durante el desarrollo de la sesión, los grupos pueden lanzar los hechizos que sean pertinentes, siempre y cuando el grupo que lanza un hechizo disponga de la suficiente cantidad de puntos de maná que el hechizo requiere. Cada grupo tiene a su disposición un pequeño cartón donde puede consultar la lista de hechizos y sus costes de maná (vid. [Anexo 2](#)). Todos los grupos empiezan el juego con 8 puntos de maná y, al comienzo de cada sesión, regeneran dos puntos de maná de los que hayan consumido en sesiones anteriores.

Al finalizar el juego, cada grupo habrá alcanzado un determinado nivel. Este nivel representará un porcentaje de la nota final (cfr. [4.7 Evaluación](#)).

4.3 Formación de grupos

A la hora de configurar los grupos de trabajo cooperativo partiremos de unos criterios que son asumidos como básicos por la mayor parte de los docentes:

- El número deseable de miembros para un grupo base es cuatro, y si el total de alumnado no fuera múltiplo de cuatro, se prefiere la agrupación de cinco antes que la de tres.
- Se mezclarán chicos y chicas.
- Hay que valorar en especial las incompatibilidades a fin de evitarlas.
- Tras haber clasificado el perfil del alumnado en tres categorías (aquellas personas capaces de ayudar a los demás, el alumnado que necesita de la ayuda de los demás y el resto de alumnos), se formará el grupo base con: un perfil de alumno/alumna que ayuda a los demás, un perfil de alumno/alumna que necesita ayuda, dos alumnos/ alumnas del resto de alumnado.

Una vez formados estos equipos de base, pueden ser mantenidos de forma permanente durante todo el curso o bien se pueden cambiar cada evaluación o periodo que se determine, siempre siguiendo los criterios que acabamos de ver para su reconfiguración.

La asignación de roles en el seno de los equipos será realizada por sus propios miembros mediante una ficha que hemos elaborado al efecto, donde se explican los cargos y sus funciones básicas (vid. [Anexo 3](#)). Esta ficha se inicia con un registro de los componentes del equipo donde se anotan las aficiones y las habilidades de cada uno. A continuación, se detallan las funciones básicas de cada cargo (animador/a, secretario/a, responsable de material, portavoz y, en caso de equipos de 5 miembros, ayudante). La ficha concluye con una propuesta de reflexión, que sería conveniente realizar al finalizar la unidad didáctica, a fin de que el grupo reflexione sobre su funcionamiento.

4.4 Concreción curricular

En este apartado especificaremos los objetivos, contenidos y competencias de nuestra unidad didáctica, que han sido programados de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020 (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE), así como por el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Valenciana (vid. Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6):

Tabla 4. Objetivos de la unidad didáctica

| Objetivos | |
|-----------|--|
| O1 | Conocer los datos biográficos más relevantes de Cervantes. |
| O2 | Conocer la obra de Cervantes, tanto la poética y teatral como, en especial, la narrativa. |
| O3 | Identificar el Quijote como una obra literaria de valor universal. |
| O4 | Dar a conocer el argumento, la estructura y los personajes del Quijote. |
| O5 | Distinguir el marco histórico, social y cultural del Renacimiento y del Barroco. |
| O6 | Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar en los demás. |
| O7 | Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos con sentido crítico. |
| O8 | Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio para el desarrollo personal. |
| O9 | Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. |
| O10 | Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua castellana como expresión de distintos contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal. |

Tabla 5. Contenidos a trabajar en la unidad didáctica

| Contenidos | |
|-----------------------------|--|
| Bloque 1: Escuchar y hablar | Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas. |
| | Asunción de distintos roles en equipos de trabajo. |
| | Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo. |
| | Uso de las técnicas de memorización y retención de la información: esquemas, resúmenes y comentarios personales. |
| | Autoconocimiento de aptitudes e intereses. |
| | Estudio, análisis y práctica del debate: estructura habitual y moderador, tema, argumentos, posiciones iniciales y finales, etc |
| | Elaboración de presentaciones orales: planificación (activación de conocimientos previos y guion), documentación (fuentes variadas y en otras lenguas), selección y reorganización de la información, textualización y evaluación (de la organización del contenido, de los recursos, de los elementos no verbales corporales y paralingüísticos y del proceso). |
| Bloque 2: Leer y escribir | Reflexión sobre la importancia de la escritura en el desarrollo personal, como organizador del pensamiento que facilita el aprendizaje. |
| | Uso de técnicas de síntesis de la información: mapa conceptual y resumen de textos expositivos |
| | Actuación eficaz en equipos de trabajo: gestionar el tiempo, sentirse motivado por los objetivos compartidos, intercambiar materiales, asumir compromisos individuales, usar estrategias de |

| | |
|--|--|
| | supervisión y resolución de problema, realizar observaciones y evaluaciones del proceso y del resultado, comunicarse con confianza, etc. |
| | Utilizar el pensamiento como un medio y un fin, para la reflexión sobre la importancia de la lectura y la escritura como medios de aprendizaje y de desarrollo del sentido crítico y de la creatividad. |
| | Aplicación de estrategias de filtrado en la búsqueda de la información |
| | Diseño de presentaciones multimedia. |
| | Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos escritos narrativos. |
| | Uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora. |
| | Producción de textos escritos narrativos. |
| | Planificación y realización, de forma reflexiva y dialogada, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, sobre temas del currículo, con especial interés por las obras literarias, o sobre temas sociales, científicos, culturales y literarios motivadores para el alumnado siguiendo las fases del proceso: presentación, búsqueda de información, elaboración del producto final, presentación, evaluación. |
| | Utilización, con la supervisión del profesorado, de las TIC en todas las fases del proceso de elaboración de un proyecto: localizar, seleccionar, tratar, organizar y almacenar la información; crear textos escritos o audiovisuales sin copiar los enunciados literales de las fuentes; presentar el trabajo. |
| | Construcción de un producto o meta colectivo, compartiendo información y recursos. |

| | |
|---|---|
| Bloque 3: Conocimiento de la lengua | Análisis de la cohesión textual: conectores textuales (de explicación, causales, consecutivos, condicionales, etc.), mecanismos léxico-semánticos como repeticiones léxicas y relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, sustitución léxica por metáforas, metonimias, eufemismos, etc.), mecanismos de cohesión gramatical (repetición de construcciones sintácticas, deixis espacial y temporal, anáforas y catáforas, eje temporal) y mecanismos paralingüísticos y elementos gráficos |
| | Análisis de la adecuación textual: tipología textual, en función de la finalidad del texto y de la intención del emisor (funciones del lenguaje); relación existente entre el emisor y el receptor; marcas lingüísticas de modalización y del uso de un lenguaje no discriminatorio; en función de los elementos de la situación comunicativa. |
| Bloque 4: Educación literaria | Aproximación al conocimiento de otros mundos (reales o imaginarios) a partir de la lectura. |
| | Lectura guiada y comprensión de textos y obras literarias, acordes al nivel, como base para la formación de la personalidad literaria y el disfrute personal. |
| | Práctica de diversos tipos de lectura (guiada, libre, silenciosa, en voz alta) de textos literarios como fuente de disfrute e información y como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal. |
| | Técnicas de elaboración de trabajos personales, de creación y/o investigación sencilla y supervisada sobre una lectura realizada. |
| | Siglo de Oro. Renacimiento y Barroco: la literatura en el contexto histórico, social y cultural. |
| | Modelos narrativos en prosa. La novela. <i>Don Quijote de la Mancha</i> . |
| Análisis sencillo de textos: localización del texto en su contexto social, cultural e histórico; identificación de la época literaria; rasgos presentes en el texto; contenido (tema, tópicos, argumento, personajes, estructura, formas y lenguaje literario e intención del autor; etc. | |

Tabla 6. Competencias a desarrollar en la unidad didáctica

| Competencias clave | |
|--------------------|--|
| CCL | Competencia en comunicación lingüística. |
| CEC | Conciencia y expresiones culturales. |
| CAA | Competencia para aprender a aprender. |
| CSC | Competencia social y cívica. |
| SIE | Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. |
| CD | Competencia digital. |

4.5 Descripción de actividades, temporalización y puntos de experiencia

Hemos organizado las actividades de esta unidad didáctica en nueve sesiones lectivas de 55 minutos. A lo largo de estas nueve sesiones se llevarán a cabo 16 misiones, que es como se denomina a las actividades dentro del contexto gamificado, y su progresión será calificada a través de lo que hemos llamado puntos de experiencia.

En la siguiente tabla mostramos la relación entre las actividades y su descripción, los objetivos concretos que se pretende alcanzar con cada actividad, las competencias a desarrollar, la temporalización prevista y, finalmente, los puntos de experiencia que se les otorga dentro del contexto gamificado (vid. Tabla 7):

Tabla 7. Actividades, temporalización y puntos de experiencia

| Sesión 1 | | | | | |
|--|---|----------------|--------------------------|-----------------|---|
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 1: Evaluación previa de conocimientos | La evaluación previa de conocimientos se llevará a cabo mediante la realización por parte del profesor de preguntas orales en gran grupo a fin de identificar cuáles son los conocimientos generales del alumnado respecto a Cervantes, su época y su obra, así como suscitar su curiosidad para mejorar sus conocimientos sobre el tema (vid. Anexo 4). | O3 O5 | CCL CEC | 10 minutos | Esta actividad no proporciona puntos de experiencia. |
| Actividad 2: <i>Draw my life</i> de Miguel de Cervantes | Esta actividad preliminar de motivación consiste en la visualización de un vídeo de duración inferior a cuatro minutos sobre la vida de Miguel de Cervantes: Miguel de Cervantes | O1 | CCL CEC | 5 minutos | 5 puntos |
| Actividad 3: Lectura compartida de la biografía | El alumnado, organizado en grupos de trabajo cooperativo, realiza la lectura compartida de la biografía de Miguel de Cervantes que hemos preparado (vid. Anexo 5). Se establece un tiempo de 25-30 minutos para la realización de la lectura. El transcurso del tiempo se controlará mediante la proyección de un cronómetro. | O1 O8 O9 | CCL CAA CSC CEC | 25-30 minutos | Si completan la actividad en 25 minutos recibirán 15 puntos. Por cada minuto de retraso, hasta 30 minutos, recibirán un punto menos. |

| | | | | | |
|---|--|-------------------------|------------------------------------|-------------------|---|
| | <p>Lectura compartida: El texto de lectura compartida se divide en tantas partes como miembros hay en el grupo y para cada una de estas partes sus integrantes realizan las siguientes funciones de manera rotatoria: una persona, lectura en voz alta; una persona, resumen; y dos/tres personas, corrección.</p> <p>El profesor advierte al alumnado de que la comprensión de la lectura será imprescindible para la realización de la siguiente actividad.</p> | | | | <p>Por lo tanto, en función del tiempo invertido podrán obtener entre 10 y 15 puntos.</p> <p>Los grupos que acaben antes de tiempo deberán repasar la lectura como preparación de la siguiente actividad.</p> |
| <p>Actividad 4: Línea de tiempo: vida y obra de Cervantes</p> | <p>Hemos elaborado una línea de tiempo sobre la vida y obra de Cervantes donde faltan datos por completar (vid. Anexo 6), datos que se hallan en la biografía de Cervantes facilitada en la actividad 3, lectura compartida (vid. Anexo 5).</p> <p>El profesor reparte la línea de tiempo bocabajo a cada grupo, a la cual se le dará la vuelta cuando se ponga nuevamente el cronómetro proyectado en marcha. Los grupos procederán a rellenar los espacios vacíos de la línea de tiempo buscando la información que falta en la biografía de la actividad anterior.</p> <p>El lado izquierdo de la línea corresponde a datos estrictamente biográficos (vida), mientras que el lado derecho está destinado a</p> | <p>O1 O8 O9</p> | <p>CCL CAA SIE CEC</p> | <p>10 minutos</p> | <p>A los tres primeros grupos en completar correctamente el cronograma: 15 puntos.</p> <p>A los tres últimos grupos: 12 puntos.</p> |

| | las informaciones relacionadas con su obra literaria (obra). | | | | |
|---|--|-----------------------------|--------------------------------|-----------------|--|
| Sesión 2 | | | | | |
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 5: Batalla de hechizos I | <p>Con el objetivo de consolidar los contenidos estudiados durante la primera sesión, el profesor realiza oralmente preguntas por turnos a los grupos de trabajo cooperativo para que estos evoquen los conocimientos aprendidos y reconstruyan cronológicamente los principales hechos de la vida de Cervantes, estableciendo conexiones con su obra (vid. Anexo 4).</p> <p>Esta misión recibe el nombre de Batalla de hechizos porque durante su desarrollo el alumnado podrá hacer uso de las diferentes mecánicas que permiten los hechizos (robo, rebote, clarividencia, etc.) a fin de mejorar sus puntuaciones.</p> | O1 O2 O5 | CCL CEC CAA | 15 minutos | <p>Por cada respuesta correcta: 3 puntos.</p> <p>En esta dinámica, los grupos podrán utilizar los hechizos que se recogen en el Anexo 2 a fin de mejorar sus puntuaciones.</p> |
| Actividad 6: Grupos de investigación | <p>Hemos elaborado un dossier que contiene seis fragmentos de textos cervantinos junto con un breve cuestionario por cada uno de los textos (vid. Anexo 7).</p> <p>El profesor asigna a cada grupo un texto del</p> | O2 O7 O8 O6 O10 | CCL CEC CAA CD SIE | 40 minutos | 25 puntos a todos los grupos por el trabajo realizado. |

| | <p>dossier que, en primer lugar, deberá ser leído internamente en voz alta por sus miembros de forma alterna.</p> <p>Finalizada la lectura, se necesitarán tabletas y ordenadores para que cada grupo investigue con el objetivo de identificar la obra a la que pertenece el fragmento asignado y busque información sobre la misma.</p> <p>Con la información encontrada elaborarán una presentación digital que deberá tener las siguientes partes: título, año de publicación, género, conexión con la vida de Cervantes, argumento y valoración.</p> <p>Por último, se reservará un tiempo para la preparación de la exposición oral, que se llevará a cabo en la actividad 7.</p> | | | | |
|--|---|-----------|--------------------------------|-----------------|---|
| Sesión 3 | | | | | |
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 6: Grupos de investigación (continuación) | Continuación de la actividad anterior. | O9 O6 | CCL CEC CAA CD SIE | 25 minutos | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|------------------|--------------------|-------------------|--|
| <p>Actividad 7: Exposición</p> | <p>Cada grupo presenta al resto el trabajo de investigación realizado sobre el fragmento asignado utilizando como soporte la presentación digital elaborada, que se proyectará para toda la clase.</p> <p>Mientras un grupo expone, el resto de grupos completa en el dossier de textos cervantinos el cuestionario correspondiente a la obra que está siendo presentada: título, año de publicación, género y argumento. Se entregará el dossier cumplimentado al profesor para que este pueda comprobar que los grupos lo han completado correctamente y otorgar las puntuaciones correspondientes.</p> <p>Tras completar el dossier, cada equipo evaluará al resto de los equipos mediante la rúbrica de presentación y exposición oral (vid. Anexo 11), cuyo resultado no se computará en los puntos del juego, sino en el apartado correspondiente de la evaluación global (cfr. 4.7 Evaluación).</p> | <p>O9 O6</p> | <p>CCL SIE</p> | <p>30 minutos</p> | <p>Más del 80% de respuestas del dossier válidas: 35 puntos.</p> <p>Más del 50%: 30 puntos.</p> <p>Menos del 50%: 25 puntos.</p> |
|------------------------------------|--|------------------|--------------------|-------------------|--|

Sesión 4

| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
|------------------------------------|--|------------------|--------------------|-------------------|---|
| <p>Actividad 7: Exposición</p> | <p>Continuación y finalización de las exposiciones orales.</p> | <p>O9 O6</p> | <p>CCL SIE</p> | <p>40 minutos</p> | |

| (continuación) | | | | | |
|---|---|-----------------|-------------------|-----------------|---|
| Actividad 8: Batalla de hechizos II | Siguiendo la misma dinámica que en la primera batalla de hechizos (actividad 5), el profesor realizará preguntas orales relacionadas con los textos cervantinos que se han leído y presentado en clase. La finalidad de esta actividad es comprobar y afianzar los conocimientos aprendidos. | O1 O2 O5 | CCL CEC | 15 minutos | Por cada respuesta correcta: 3 puntos. En esta dinámica, los grupos podrán utilizar los hechizos que se recogen en el Anexo 2 a fin de mejorar sus puntuaciones. |
| Sesión 5 | | | | | |
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 9: Introducción al Quijote | Explicación del profesor sobre el argumento y la estructura del Quijote. El profesor incentiva la participación activa del alumnado mediante preguntas de fácil respuesta referidas a historias conocidas como el episodio de los molinos de viento, o bien a sus personajes principales (como por ejemplo, de dónde era Dulcinea). | O3 O4 | CCL CEC | 20 minutos | Esta actividad no proporciona puntos de experiencia. |
| Actividad 10: Lectura compartida del Quijote | Hemos elaborado un dossier con seis fragmentos de capítulos destacados del Quijote (vid. Anexo 9). El profesor asignará un fragmento a cada | O4 O8 O10 | CCL CSC CEC | 30-35 minutos | Si completan la actividad en 30 minutos recibirán 35 puntos. |

| | grupo, el cual procederá a su lectura compartida siguiendo las mismas pautas que en la actividad 3. | | | | <p>Por cada minuto de retraso, hasta 35 minutos, recibirán tres puntos menos.</p> <p>Por lo tanto, dependiendo del tiempo, podrán obtener entre 35 y 20 puntos.</p> |
|------------------------------------|---|-----------|--------------------------|-----------------|---|
| Sesión 6 | | | | | |
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 11: <i>Storyboard</i> | Cada grupo elabora un <i>storyboard</i> o guión gráfico esbozando la acción o trama del fragmento que ha leído (vid. Anexo 8). | O4 O6 | CCL CAA CEC SIE | 40 minutos | 10 puntos a todos los grupos por el trabajo realizado. |
| Actividad 12: Adivina la trama | Cada grupo muestra el <i>storyboard</i> que ha elaborado al resto de grupos, los cuales se turnan para hacer preguntas y descubrir cuál es la trama del capítulo a partir de los dibujos. | O4 O6 | CCL CAA CSC CEC | 15 minutos | Si el grupo que expone logra que el resto de grupos acierte a grandes rasgos la trama del capítulo representado en su <i>storyboard</i> : 20 puntos. |

| Sesión 7 | | | | | |
|--|--|----------------|--------------------------|-----------------|--|
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 12: Adivina la trama (continuación) | Se continúa con la dinámica de los <i>storyboard</i> . | O4 O6 | CCL CAA CSC CEC | 40 minutos | |
| Actividad 13: Batalla de hechizos III | <p>En esta tercera batalla de hechizos, el profesor realiza preguntas orales para afianzar los contenidos estudiados desde la última batalla de hechizos, concretamente sobre el argumento, estructura y personajes del Quijote, así como sobre algunos de los episodios trabajados en clase.</p> <p>Al igual que en las anteriores batallas, se seguirá la misma dinámica descrita en la actividad 5.</p> | O1 O2 O5 | CCL CEC | 15 minutos | <p>Por cada respuesta correcta: 3 puntos.</p> <p>En esta dinámica, los grupos podrán utilizar los hechizos que se recogen en el Anexo 2 a fin de mejorar sus puntuaciones.</p> |
| Sesión 8 | | | | | |
| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
| Actividad 14: Escritura creativa | El profesor propone una actividad individual de escritura creativa: los integrantes de los grupos escriben individualmente un breve | O8 O9 | CCL CAA SIE | 55 minutos | Cada relato proporcionará 10 puntos en grupos de |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------|--|--|
| | <p>relato imaginando que Alonso Quijano protagoniza sus aventuras en el siglo XXI: ¿qué podría sucederle?</p> <p>Los relatos escritos se utilizarán para crear un libro en formato digital al que toda la clase tendrá acceso. Cada relato constituirá un capítulo de la obra, cuyo título será elegido a partir de las propuestas del alumnado.</p> <p>Con antelación a la creación del libro digital, el profesor devolverá una versión corregida de los relatos para que el alumnado pueda comprobar y rectificar sus errores de escritura.</p> | | CEC CD | | <p>cuatro y 8 puntos en grupos de cinco.</p> <p>En ambos casos, la puntuación máxima será de 40 puntos, que solo podrá obtenerse en el caso de que todos los miembros del grupo entreguen su relato.</p> |
|--|--|--|-----------|--|--|

Sesión 9

| Actividades (Misiones) | Descripción | Objetivos | Competencias | Temporalización | Contexto gamificado: Puntos de experiencia |
|---|--|----------------|-------------------|-----------------|--|
| Actividad 15: Debate final | El profesor plantea uno o más temas de debate a partir de los contenidos vistos a lo largo de las actividades anteriores con la finalidad de que los alumnos intervengan, escuchen, reflexionen, expongan sus propias ideas y traten de integrarlas con las de los demás. Por ejemplo, ¿estaba loco Don Quijote? | O6 O9 | CCL CAA CSC | 30 minutos | Esta actividad no proporciona puntos de experiencia. |
| Actividad 16: Batalla de hechizos IV | En esta última batalla de hechizos, que seguirá la dinámica de las anteriores, el profesor realiza preguntas orales para afianzar los | O1 O2 O5 | CCL CEC | 15 minutos | Por cada respuesta correcta: 3 puntos. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | conocimientos adquiridos a lo largo de toda la unidad didáctica. | | | | En esta dinámica, los grupos podrán utilizar los hechizos que se recogen en el Anexo 2 a fin de mejorar sus puntuaciones. |
|--|--|--|--|--|---|

4.6 Progresión de niveles y barra de experiencia

Como hemos constatado en el apartado anterior, casi todas las misiones proporcionan puntos de experiencia. Estos puntos se irán sumando a las barras de experiencia de cada equipo en la interfaz de usuario proyectada en la pantalla y visible para toda la clase. Las barras de experiencia pueden albergar una cantidad limitada de puntos, cantidad que irá aumentando en cada nivel. Cuando una barra de experiencia se llena, es decir, alcanza el máximo de puntos que puede albergar, el grupo sube de nivel y, en consecuencia, su barra de experiencia vuelve a ponerse a cero.

En la tabla inferior pueden visualizarse los puntos de experiencia que cada nivel requiere para poder alcanzar el siguiente (vid. Tabla 8):

Tabla 8. Progresión de niveles en el contexto gamificado

| Nivel | Barra de experiencia |
|-------|----------------------|
| 1 | 0/15 |
| 2 | 0/20 |
| 3 | 0/30 |
| 4 | 0/45 |
| 5 | 0/65 |
| 6 | 0/90 |
| 7 | Máximo nivel |

Pongamos un ejemplo: estando en el nivel 2 se necesitan, partiendo de cero, 20 puntos de experiencia para alcanzar el nivel 3. Obsérvese que a medida que se superan niveles la cantidad de puntos de experiencia requeridos para llegar al siguiente nivel es mayor y que, por lo tanto, la progresión de niveles se hace más lenta. Este tipo de progresión se logra, en nuestro caso, sumando al máximo de experiencia de un nivel un múltiplo de 5 cada vez mayor (5, 10,

15, 20, 15). No obstante, el sistema de progresión de niveles del contexto gamificado puede ser modificado a criterio del profesor o *game master* para adaptarlo a sus necesidades.

Del mismo modo, el nivel máximo que hemos establecido en nuestro contexto gamificado es el nivel 7, pues haciendo un cálculo aproximado de los puntos de experiencia que pueden obtenerse en cada actividad, este es el nivel máximo que los grupos podrán alcanzar. Este parámetro, sin embargo, es también es ajustable según las necesidades del profesor que aplique el contexto gamificado.

4.7 Evaluación

La evaluación del aprendizaje se realizará en cuatro bloques que combinan la percepción tanto del profesorado como del alumnado respecto al trabajo realizado (vid. Tabla 9): coevaluación (20%), autoevaluación (10%), evaluación del profesor (30%) y evaluación del contexto gamificado (40%).

Tabla 9. Resumen de la evaluación de la unidad didáctica

| Tipo de evaluación | Porcentaje |
|------------------------------------|-------------|
| Coevaluación | 20% |
| Autoevaluación | 10% |
| Evaluación del profesor | 30% |
| Evaluación del contexto gamificado | 40% |
| Total | 100% |

Para llevar a cabo la evaluación utilizaremos los siguientes instrumentos:

- **Rúbrica de auto y coevaluación del trabajo en equipo** (vid. [Anexo 10](#)). Como bien indica su nombre, esta rúbrica se utiliza tanto en la coevaluación como en la autoevaluación y en ella el alumnado califica su propio trabajo y el del resto de

miembros del grupo. Primero, el miembro que está siendo evaluado escribe la calificación que cree que se merece en la casilla de autoevaluación. A continuación, el resto de integrantes del grupo debate si la nota se adecua al trabajo que ese miembro del grupo ha desempeñado a lo largo de las actividades y anotan la puntuación que creen que este se merece en la casilla de coevaluación.

- **Rúbrica de presentación y exposición oral** (vid. [Anexo 11](#)). Esta rúbrica sirve para evaluar las exposiciones orales correspondientes a la Actividad 7. Es utilizada, por un lado, para que el profesor evalúe individualmente las intervenciones de los integrantes del grupo que está exponiendo; y, por otro, para que los grupos se evalúen los unos a los otros.
- **Rúbrica de valoración de la expresión escrita** (vid. [Anexo 12](#)). El profesor utiliza esta rúbrica para evaluar los relatos escritos individualmente por cada estudiante durante la Actividad 14 (escritura creativa).
- **Contexto gamificado**. Representa el registro del grado de cumplimiento de todas las actividades que se realizan a lo largo de esta unidad didáctica. El nivel máximo que puede alcanzarse en el contexto gamificado coincide con la nota más alta que puede obtenerse en esta parte de la evaluación. En nuestro caso el nivel máximo es el nivel 7.

Así pues, se calcula la nota final de evaluación de cada alumno a partir de los porcentajes que se reflejan en la siguiente tabla (vid. Tabla 10):

Tabla 10. Evaluación desglosada de la unidad didáctica

| Tipo de evaluación | Instrumento | Descripción | Porcentaje |
|--------------------|---|--|------------|
| Coevaluación | Rúbrica de auto y coevaluación del trabajo en equipo. | Los miembros de un grupo discuten la nota que creen que merece el integrante que está siendo evaluado, según su desempeño individual dentro del grupo. | 10% |
| | Rúbrica de presentación y | Cada grupo de clase evalúa las | 10% |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|-----|
| | exposición oral | exposiciones de los otros grupos. Se calcula la media de las notas que los grupos que atienden asignan al grupo que está exponiendo. | |
| Autoevaluación | Rúbrica de auto y coevaluación del trabajo en equipo | El integrante que está siendo evaluado reflexiona sobre la nota que se merece por su desempeño dentro del grupo. | 10% |
| Evaluación del profesor | Rúbrica de presentación y exposición oral | Durante la exposición oral, el profesor evalúa las intervenciones individuales de cada integrante del grupo. | 15% |
| | Rúbrica de valoración de la expresión escrita. | Evaluación individual de la actividad de escritura creativa. | 15% |
| Evaluación del contexto gamificado | Interfaz gráfica donde se registra la progresión de niveles. | Depende del nivel alcanzado y la nota es la misma para todo el grupo. | 40% |
| Total: 100% | | | |

5 Atención a la diversidad

Durante el prácticum, no necesitamos realizar ninguna adaptación curricular, puesto que en nuestro grupo de clase no había ningún alumno con necesidades educativas especiales. Una propuesta alternativa orientada al alumnado con necesidades educativas especiales habría de ser concretada atendiendo a las necesidades específicas de cada caso, puesto que las variables pueden ser muy diversas. Si se hubiese dado el caso, en principio, se trataría de:

- Simplificar la complejidad de los textos a trabajar, con un vocabulario más asequible a este alumnado.

- Simplificar la complejidad de las actividades a realizar, adaptándolas a las posibilidades de este alumnado en función de su diagnóstico previo.
- Utilizar el enfoque didáctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de manera que se adapte a los diferentes niveles educativos atendiendo a los tres principios del DUA:
 - Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, ya que el alumnado con necesidades educativas especiales es muy distinto en la forma de percibir y comprender la información.
 - Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
 - Proporcionar múltiples formas de implicación, de manera que todo el alumnado pueda sentirse comprometido y motivado en el proceso de aprendizaje.

6 Conclusiones

El marco teórico en el que situamos nuestra unidad didáctica, en concreto la teoría constructivista, el enfoque comunicativo, el trabajo cooperativo y, en especial, la gamificación, nos ha permitido articular una propuesta didáctica sólida, estructurada a partir de elementos y mecánicas constitutivos de los juegos (progresión por niveles y puntos de experiencia, obtención de recompensas, superación de retos, colaboración ligada a la competición, entre otros) y de sus dinámicas propias (sensación de progresión, generación de emociones y establecimiento de relaciones entre los jugadores).

Si bien los imponderables surgidos durante el período de prácticas impidieron la aplicación completa de la unidad didáctica y nos obligaron a prescindir del contexto gamificado, las actividades que pudimos llevar a cabo en el IES Jaume I de Burriana tuvieron un resultado satisfactorio y así lo manifestaron tanto su alumnado como la profesora-tutora.

A pesar de no haber tenido ocasión de poner en práctica nuestro contexto gamificado, tenemos la convicción de que su aplicación fomentaría una mayor implicación del alumnado en las actividades de clase. Somos conscientes de que se trata de un sistema que puede resultar complejo a primera vista, pero hemos de tener en cuenta que cualquier juego requiere un

aprendizaje inicial de sus reglas. El mundo que habitan las nuevas generaciones de alumnos se caracteriza no solamente por el predominio de lo audiovisual sobre lo bibliográfico, sino también por el predominio de los juegos y los videojuegos desde las edades más tempranas, por ello creemos que el aprendizaje de las dinámicas de nuestro contexto gamificado no les supondrá ninguna dificultad.

El alumnado tendrá un valor incalculable en el perfeccionamiento del contexto gamificado una vez este se haya puesto en práctica: a través del *feedback* y de las propuestas de mejora de los jugadores podremos saber qué cambios sería conveniente realizar para mejorar el funcionamiento y el equilibrio del juego, así como qué nuevos elementos se podrían implementar para que resulte incluso más interesante. La posibilidad de poner su granito de arena en el desarrollo del juego nos ayudará a cumplir nuestro objetivo principal: que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje.

En conclusión, consideramos que el alumnado alcanzaría en buena medida los objetivos de esta unidad didáctica:

- Conocer los datos biográficos más relevantes de Cervantes, su obra tanto poética como teatral y narrativa y, dentro de esta, en especial el Quijote, su argumento, estructura y personajes principales.
- Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar en los demás.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos con sentido crítico.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana como expresión de distintos contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.

Asimismo, por lo que respecta al contexto gamificado, combina metodologías activas que favorecen y mejoran la motivación y la implicación del alumnado, le permiten construir sus propios conocimientos, estimular un aprendizaje significativo, asumir responsabilidades,

fomentar el pensamiento crítico, desarrollar habilidades interpersonales y mejorar su competencia comunicativa oral y escrita.

7 Referencias bibliográficas

- Arjonilla Sampedro, A., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., Inglés Figueroa, M., Iruela Guerrero, A., Lahuerta Galán, J., López Ferrero, C., Montmany Molina, B., Pueyo Villa, S., Puig Soler, F., Sánchez Quintana, N., Torner Castells, S., Vañó Aymat, A., Wesenaar, D. y Martín Peris, E. (2008). Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Ausubel, D. P. (2001). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica (Obra original publicada en 2000).
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.
- Bernheim Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Lingüística Aplicada*, 1, 1-47.
- Carretero, M. (2001). *Constructivismo y Educación*. Aique.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). SGEL.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: tema y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Horsori. Recuperado de:
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_0
- Dalmases Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. Universidad de Alcalá. Recuperado de:
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.
https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2015/D_2015_087_ca_D_2018_051.pdf
- Dell Hathaway, H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (Juan Gómez Bernal, Trad.). *Forma y Función*, 9, 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. (Obra original publicada en 1972). Recuperado de:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Delors, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación» en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. Y Nacke, L. E. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. En Proceedings of CHI 2011 Gamification Workshop, 7-12 de mayo de 2011, Vancouver.
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill (1997).
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531>
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Recuperado de:
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Duran Gisbert, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 73-75.

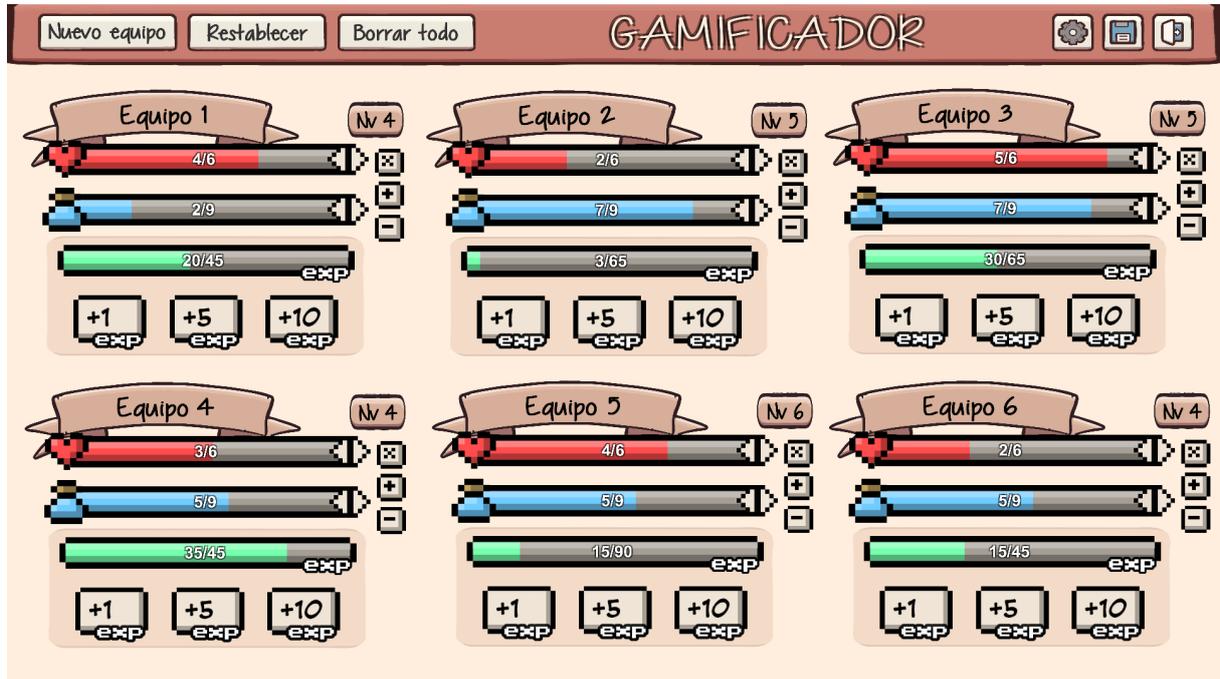
- Fidalgo Blanco, Á. (17 de octubre de 2010). El símil de la silla para entender qué es la innovación educativa y cómo aplicarla. *Innovación Educativa*.
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2010/10/17/el-simil-de-la-silla-para-entender-que-es-la-innovacion-educativa-y-como-aplicarla/>
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, 86, 50-56. Recuperado de:
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacaanon_toriadeloscodigos_2/8bb7a0ef_86-009Enfoque_comunicativo.pdf
- González Araya, N. (2016). El impacto del didactiquismo en el proceso educativo de la lengua y la literatura en la Educación Primaria: un reto de todos. *Revista Pensamiento Actual*, 16(26), 77-91.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de:
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2008.122.60781>
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Grupo Editorial Lumen.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós (1994).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Lomas García, C. y Mata Anaya, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 5-7.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Margallo, A. M. (2019). Las formas de incorporar la orientación a la práctica educativa en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 7-25. Recuperado de:
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.854>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Competencia en comunicación lingüística*.

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/linguistica.html>

- Moro Rodríguez, P. M. (2003). Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 13, 147-161.
- Mosquera Gende, I. (1 de octubre de 2019). Hacia una definición de innovación educativa. *El blog de educación y TIC*.
<http://blog.tiching.com/definicion-innovacion-educativa/>
- Ordóñez, C. L. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(núm. esp.), 14-23.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8(4), 347-367.
- Piaget, J. (2001) *Psicología y pedagogía*. Crítica (Obra original publicada en 1969).
- Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, 8, 63-76.
- Richards, J. C. y Rogers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (J. M. Castrillo y M. Condor, Trad.). Edinumen (Obra original publicada en 1986).
- Rimari Arias, W. (2009). La innovación educativa, un instrumento de desarrollo. *Innovando*, 51, 1-37.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Sales Garrido, L. M. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, 25, 13-33.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley.
- Taron, E. y Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica (Obra original publicada en 1934).
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Digital Press.

ANEXOS

Anexo 1. Interfaz gráfica interactiva



Anexo 2. Lista de hechizos

|  | HECHIZOS |
|---|----------|
| Robo: roba la pregunta de otro grupo | 2 |
| Rebote: transfiere la pregunta a otro grupo | 2 |
| Curación: regenera dos vidas | 3 |
| Clarividencia: consulta los apuntes | 3 |
| Socorro: pide ayuda a otro grupo | 3 |
| Barrera: bloquea un hechizo entrante | 3 |
| Transfusión: envía maná a otro grupo | 0 |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Ficha del equipo



| COMPONENTES DEL EQUIPO: | | |
|--------------------------------------|---|--|
| NOMBRE Y APELLIDOS | AFICIONES: <i>me gusta..., me motiva...</i> | HABILIDADES: <i>se me da bien... podré ayudar a...</i> |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| CARGOS Y FUNCIONES | |
|------------------------------|---|
| ANIMADOR/ANIMADORA | Está pendiente del tono de voz del grupo e intenta evitar que se supere un volumen que pueda molestar o interferir con el trabajo del resto de los equipos. |
| | Está pendiente del tiempo que ha pasado y del tiempo que queda para poder completar las tareas. |
| | Felicita y anima al equipo por su trabajo comunicando emociones positivas (<i>Trabajar en este equipo es genial</i>). |
| SECRETARIO/SECRETARIA | Escribe los documentos comunes. |
| | Procura que todo el equipo comprenda las tareas y las realice. |
| | Se encarga de hacer reflexionar al equipo y de dejar constancia escrita de las reflexiones acordadas. |

CARGOS Y FUNCIONES

| | |
|---------------------------------|---|
| RESPONSABLE DEL MATERIAL | Se encarga de sacar y guardar el material común. |
| | Se asegura de que el equipo recoge el material común. |
| | Revisa el material que es necesario para el desarrollo de las tareas. |
| PORTAVOZ | Habla en nombre del equipo. |
| | Se asegura de que todos los miembros del equipo aporten ideas. |
| | Se asegura de que todo el equipo está de acuerdo con las decisiones tomadas. |
| AYUDANTE | Ejerce el rol del miembro del equipo que sea necesario, según circunstancias. |
| | Se asegura de que cada persona ejerce el rol correspondiente. |
| | Da apoyo en las tareas más difíciles de realizar. |

PROPUESTA DE REFLEXIÓN

| | |
|---|--|
| ¿QUÉ HA FUNCIONADO? | |
| ¿QUÉ PODEMOS MEJORAR? | |
| ¿QUÉ PROBLEMAS HEMOS TENIDO Y CÓMO LOS HEMOS SOLUCIONADO? | |
| ¿CÓMO NOS HEMOS SENTIDO? | |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Preguntas

Ejemplos de preguntas para la Actividad 1:

- ¿Cómo sigue esta frase «En un lugar de La Mancha...»? ¿A qué libro pertenece? ¿Quién lo escribió?
- ¿En qué época vivió Miguel de Cervantes? ¿Sabéis algo de esa época (sociedad, política, economía, arte...)? ¿Podéis mencionar otros escritores coetáneos?
- ¿Qué es un hidalgo? ¿Y un caballero andante? ¿Y un escudero?
- ¿Dónde está La Mancha? ¿Cómo se llama el escudero de Don Quijote? ¿Quién es Dulcinea? ¿Y Rocinante?
- Además del Quijote, ¿conocéis otras obras escritas por Miguel de Cervantes?
- etc.

Ejemplos de preguntas para la Actividad 5:

- ¿A caballo entre qué siglos vivió Miguel de Cervantes?
- ¿Por qué tuvo que marcharse a Italia en su juventud?
- ¿Cuál fue el principal oficio que desempeñó durante su estancia en Italia?
- ¿Por qué es conocido como «el manco de Lepanto»?
- ¿Por qué tardó tantos años en poder regresar a España?
- ¿A qué oficios se dedicó Cervantes cuando logró volver a España?
- ¿Qué obras escribió a su regreso?
- ¿Por qué tuvo que abandonar Madrid y a dónde se dirigió?
- ¿Cómo fue su estancia en Sevilla y cómo afectó a su actividad literaria?
- ¿En qué año se publicó la primera parte del Quijote?
- ¿Qué otras obras publicó durante sus últimos años de vida?
- etc.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Biografía



Nació Miguel de Cervantes Saavedra en la ciudad de Alcalá de Henares. No se sabe de cierto en qué día, pero consta que fue bautizado el 9 de octubre de 1547. Su padre, Rodrigo de Cervantes, era médico cirujano; de su madre, Leonor de Cortinas, apenas se posee dato alguno. Tratando de mejorar en su profesión, el médico Rodrigo residió sucesivamente en Valladolid, Córdoba, Sevilla y Madrid, a donde le acompañó su hijo Miguel. Muy poco se conoce de estos años de juventud del futuro escritor ni tampoco qué estudios realizó ni dónde.

El año de 1569, cuando andaba por sus 22, marchó Cervantes a Italia, donde entró a formar parte del séquito del cardenal Giulio Acquaviva. Se supone que esta salida de España estuvo relacionada con un duelo en el que resultó herido un tal Antonio de Sigura. Una carta-orden dada por los alcaldes de Madrid en el mes de septiembre de aquel año mandaba prender a un tal "Miguel de Zerbantes", a quien se condenaba a diez años de destierro y pérdida de la mano derecha. No es segura la identidad del escritor con este personaje, pero existen razones para pensar que sí que lo era. Al servicio del cardenal recorrió Cervantes las principales ciudades de Italia: Milán, Florencia, Palermo, Venecia, Parma, Ferrara y, por supuesto, Roma. La Italia renacentista dejó profunda huella en el alma de Cervantes y le encendió una admiración que nunca había de extinguirse. De ella dejó numerosos testimonios esparcidos por todas sus obras.

Durante su estancia en Italia aprendió su lengua y pudo leer en su texto original a sus más famosos escritores. Probablemente en 1570 sentó plaza de soldado y poco después participaba en la memorable Batalla de Lepanto (1571). Tomó parte en la lucha a bordo de la galera "Marquesa"; estaba enfermo y con fiebre y, aunque sus jefes le aconsejaron que se quedara bajo cubierta, subió y peleó heroicamente y fue herido de dos arcabuzazos, uno en el pecho y otro en la mano izquierda, la cual le quedó sin movimiento desde entonces para mayor "gloria de la diestra", como escribió con justo orgullo. Por esta razón sería conocido en adelante como el "manco de Lepanto".

Con deseo de obtener el grado de capitán embarcó en 1575 de regreso a España con cartas de recomendación del propio don Juan de Austria (hermano del rey Felipe II) y del duque de Sessa, virrey de Sicilia. Cerca de Marsella la galera "Sol" en la que navegaba fue atacada por corsarios berberiscos y, a pesar de la dura resistencia, los españoles tuvieron que rendirse y Cervantes, con su hermano Rodrigo, que andaba ya en su compañía desde hacía algún tiempo, fue llevado cautivo a Argel y allí permaneció en prisión durante cinco años. Quedaba así cerrada, tan desastrosamente, la etapa militar del escritor, que se había sentido atraído durante cierto tiempo por la carrera de las armas. Su provecho material había sido nulo y muy penosos en cambio los sufrimientos, pero había adquirido riquísimas experiencias y conocido gentes y lugares que habían de dejar profunda huella en sus escritos. Tras varios años de cautiverio, el trinitario fray Juan Gil con-

siguió su rescate en 1580 mediante el pago de 500 escudos, aportados en parte por los monjes trinitarios y en parte por los comerciantes españoles residentes en Argel.

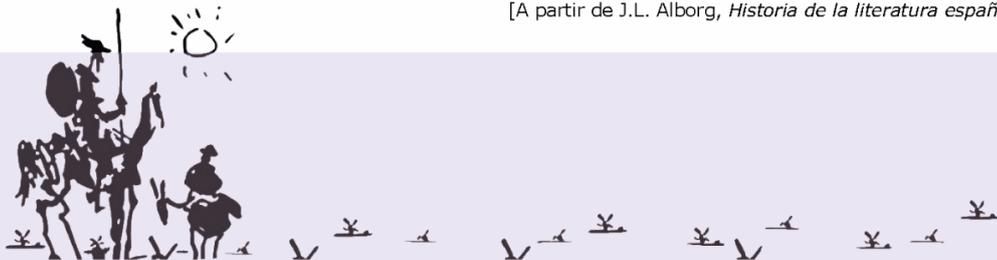
Cervantes, liberado, regresa a España y en 1584 ya estaba instalado en Madrid: este año estrenó las tragedias *Los tratos de Argel* y *Numancia*, y el 1585 publicó la novela pastoril *La Galatea*. Mientras escribía sus primeras obras, que malvendió para agenciarse algún dinero, desempeñó, para mantenerse, algunos pequeños empleos. Consecuencia de unos amores con la mujer de un cómico llamada Ana de Villafranca o de Rojas nació por estos años una niña que se llamó Isabel de Saavedra; y poco más tarde casó Cervantes con doña Catalina de Salazar y Palacio, que le aportó una estimable dote. Tenía ya entonces Cervantes 37 años de edad y sólo 19 doña Catalina.

El nombre de Cervantes comenzaba a sonar entre la gente de letras de la corte; pero como ni sus escritos ni la dote de su mujer le daban suficiente para vivir, en 1588 dejó Madrid y se trasladó a Sevilla como recaudador de impuestos para proveer de trigo a la Armada. Comienzan entonces los años más ingratos y difíciles en la vida del gran escritor. Tuvo que viajar de pueblo en pueblo, vióse envuelto en procesos y cárceles por irregularidades de un subordinado, luego por quiebra de la banca donde tenía depositados sus fondos para la Hacienda, y de nuevo por demoras en sus cuentas que no pudo rendir puntualmente. Como además cobraba sus sueldos con retraso, llegó a vivir momentos de verdadera necesidad. A lo largo de casi dos décadas escribe pero no publica obras.

Durante alguna de sus repetidas estancias en prisión de esta época, parece que concibió y comenzó a escribir el *Quijote*, cuya primera parte tenía ya acabada cuando en 1604 dejó Sevilla y se trasladó a Valladolid, asiento entonces de la corte. En los primeros meses de 1605 se imprimía en Madrid esta primera parte del *Quijote*.

Cuando en 1606 se trasladó la corte nuevamente a Madrid, la siguió Cervantes. Fueron estos los años, desde 1606 hasta su muerte en 1616, los de mayor actividad literaria. En 1613 se publicaron sus *Novelas ejemplares*; en 1614 su *Viaje del Parnaso*; en 1615 las *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos* y la segunda parte del *Quijote*. A finales de abril de 1616 acabó *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* (obra publicada *post mortem* en 1617) y pocos días después le sorprendía la muerte.

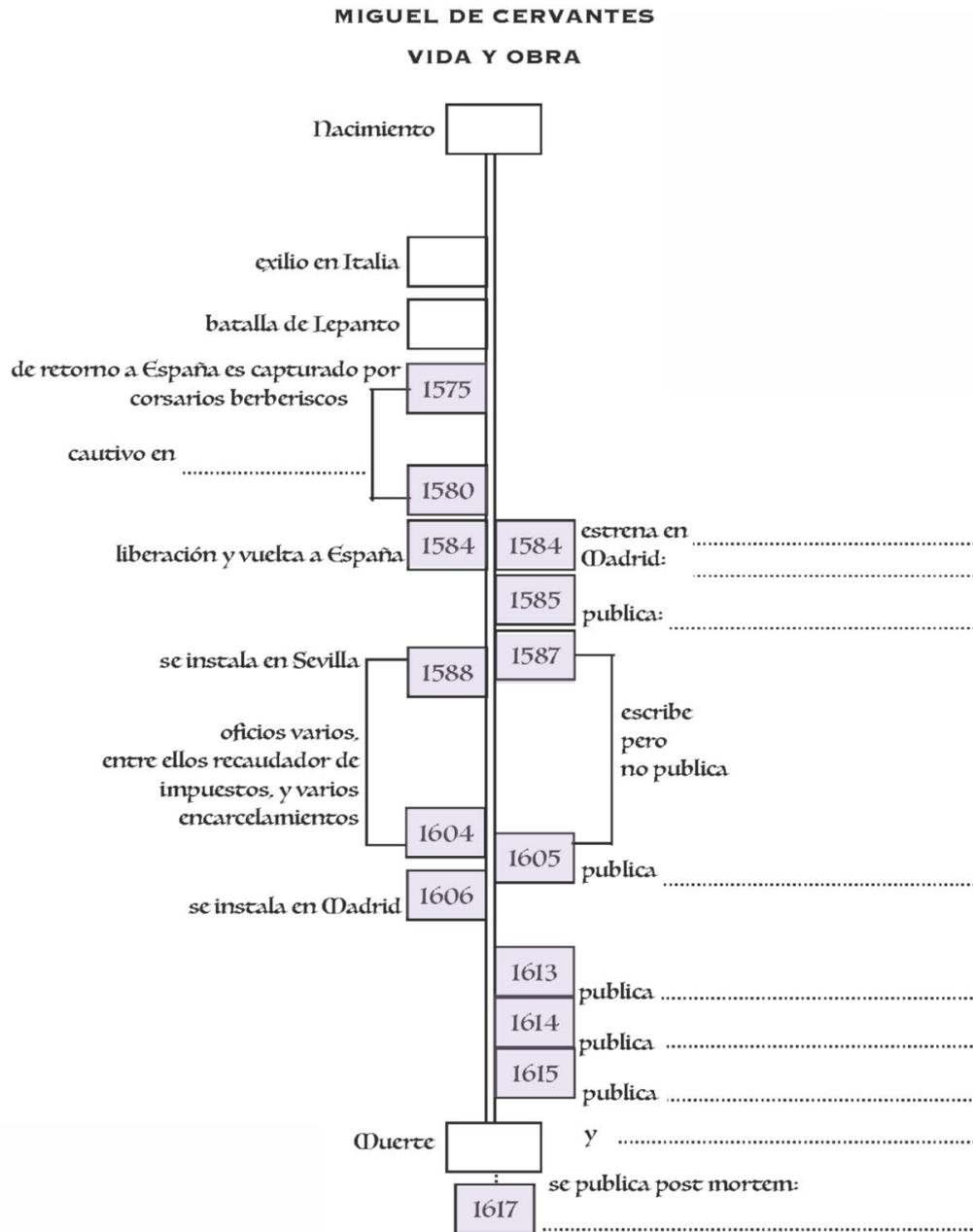
[A partir de J.L. Alborg, *Historia de la literatura española*]



Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Línea de tiempo

LÍNEA DE TIEMPO



Fuente: Elaboración propia

Anexo 7. Textos cervantinos

TEXTOS CERVANTINOS

1

De Galatea no se entiende que aborreciese a Elicio, ni menos que le amase; porque a veces, casi como convencida y obligada a los muchos servicios de Elicio, con algún honesto favor le subía al cielo; y otras veces, sin tener cuenta con esto, de tal manera le desdeñaba que el enamorado pastor la suerte de su estado apenas conocía. No eran las buenas partes y virtudes de Elicio para aborrecerse, ni la hermosura, gracia y bondad de Galatea para no amarse. Por lo uno, Galatea no desechaba de todo punto a Elicio; por lo otro, Elicio no podía, ni debía, ni quería olvidar a Galatea. Parecíale a Galatea que, pues Elicio con tanto miramiento de su honra la amaba, que sería demasiada ingratitud no pagarle con algún honesto favor sus honestos pensamientos. Imaginábase Elicio que, pues Galatea no desdeñaba sus servicios, que tendrían buen suceso sus deseos. Y cuando estas imaginaciones le avivaban la esperanza, hallábase tan contento y atrevido, que mil veces quiso descubrir a Galatea lo que con tanta dificultad encubría. Pero la discreción de Galatea conocía bien, en los movimientos del rostro, lo que Elicio en el alma traía; y tal el suyo mostraba, que al enamorado pastor se le helaban las palabras en la boca, y quedábase solamente con el gusto de aquel primer movimiento, por parecerle que a la honestidad de Galatea se le hacía agravio en tratarle de cosas que en alguna manera pudiesen tener sombra de no ser tan honestas que la misma honestidad en ella[s] se transformase.

Título de la obra: _____

Año de publicación: _____

Género: _____

Argumento: _____

—Pues de aquí adelante —respondió Monipodio- quiero y es mi voluntad que vos, Rincón, os llaméis Rinconete, y vos, Cortado, Cortadillo, que son nombres que asientan como de molde a vuestra edad y a nuestras ordenanzas, debajo de las cuales cae tener necesidad de saber el nombre de los padres de nuestros cofrades, porque tenemos de costumbre de hacer decir cada año ciertas misas por las ánimas de nuestros difuntos y bienhechores, sacando el estupendo para la limosna de quien las dice de alguna parte de lo que se garbea, y estas tales misas, así dichas como pagadas, dicen que aprovechan a las tales ánimas por vía de naufragio; y caen debajo de nuestros bienhechores: el procurador que nos defiende, el guro que nos avisa, el verdugo que nos tiene lástima, el que, cuando alguno de nosotros va huyendo por la calle y detrás le van dando voces: "¡Al ladrón, al ladrón! ¡Deténganle, deténganle!", uno se pone en medio y se opone al raudal de los que le se siguen, diciendo: "¡Déjenle al cuitado, que harta malaventura lleva! ¡Allá se lo haya; castíguele su pecado!" Son también bienhechoras nuestras las socorridas que de su sudor nos socorren, así en la trena como en las guras; y también lo son nuestros padres y madres, que nos echan al mundo, y el escribano, que si anda de buena no hay delito que sea culpa ni culpa a quien se dé mucha pena; y por todos estos que he dicho hace nuestra hermandad cada año su adversario con la mayor popa y soledad que podemos.

—Por cierto —dijo Rinconete, ya confirmado con este nombre— que es obra digna del altísimo y profundísimo ingenio que hemos oído decir que vuesa merced, señor Monipodio, tiene. Pero nuestros padres aún gozan de la vida; si en ella les alcanzáremos, daremos luego noticia a esta felicísima y abogada confraternidad, para que por sus almas se les haga ese naufragio o tormenta, o ese adversario que vuesa merced dice, con la solemnidad y pompa acostumbrada, si ya no es que se hace mejor con popa y soledad, como también apuntó vuesa merced en sus razones.

—Así se hará, o no quedará de mí pedazo —replicó Monipodio.

Título de la obra: _____

Año de publicación: _____

Género: _____

Argumento: _____

Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo; y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan sino con la muerte. Una, pues, desta nación, gitana vieja, que podía ser jubilada en la ciencia de Caco, crió una muchacha en nombre de nieta suya, a quien puso nombre Preciosa, y a quien enseñó todas sus gitanerías y modos de embelecocos y trazas de hurtar. Salió la tal Preciosa la más única bailadora que se hallaba en todo el gitanismo, y la más hermosa y discreta que pudiera hallarse, no entre los gitanos, sino entre cuantas hermosas y discretas pudiera pregonar la fama. Ni los soles, ni los aires, ni todas las inclemencias del cielo, a quien más que otras gentes están sujetos los gitanos, pudieron deslustrar su rostro ni curtir las manos; y lo que es más, que la crianza tosca en que se criaba no descubría en ella sino ser nacida de mayores prendas que de gitana, porque era en extremo cortés y bien razonada. Y, con todo esto, era algo desenvuelta, pero no de modo que descubriese algún género de deshonestidad; antes, con ser aguda, era tan honesta, que en su presencia no osaba alguna gitana, vieja ni moza, cantar cantares lascivos ni decir palabras no buenas. Y, finalmente, la abuela conoció el tesoro que en la nieta tenía; y así, determinó el águila vieja sacar a volar su aguilucho y enseñarle a vivir por sus uñas.

Título de la obra: _____

Año de publicación: _____

Género: _____

Argumento: _____

CIPIÓN.-Berganza amigo, dejemos esta noche el Hospital en guarda de la confianza y retirémonos a esta soledad y entre estas esteras, donde podremos gozar sin ser sentidos desta no vista merced que el cielo en un mismo punto a los dos nos ha hecho.

BERGANZA.-Cipión hermano, óyote hablar y sé que te hablo, y no puedo creerlo, por parecerme que el hablar nosotros pasa de los términos de naturaleza.

CIPIÓN.-Así es la verdad, Berganza; y viene a ser mayor este milagro en que no solamente hablamos, sino en que hablamos con discurso, como si fuéramos capaces de razón, estando tan sin ella que la diferencia que hay del animal bruto al hombre es ser el hombre animal racional, y el bruto, irracional.

BERGANZA.-Todo lo que dices, Cipión, entiendo, y el decirlo tú y entenderlo yo me causa nueva admiración y nueva maravilla. Bien es verdad que, en el discurso de mi vida, diversas y muchas veces he oído decir grandes prerrogativas nuestras: tanto, que parece que algunos han querido sentir que tenemos un natural distinto, tan vivo y tan agudo en muchas cosas, que da indicios y señales de faltar poco para mostrar que tenemos un no sé qué de entendimiento capaz de discurso.

CIPIÓN.-Lo que yo he oído alabar y encarecer es nuestra mucha memoria, el agradecimiento y gran fidelidad nuestra; tanto, que nos suelen pintar por símbolo de la amistad; y así, habrás visto (si has mirado en ello) que en las sepulturas de alabastro, donde suelen estar las figuras de los que allí están enterrados, cuando son marido y mujer, ponen entre los dos, a los pies, una figura de perro, en señal que se guardaron en la vida amistad y fidelidad inviolable.

Título de la obra: _____
Año de publicación: _____
Género: _____
Argumento: _____

DOÑA LORENZA.- Milagro ha sido éste, señora Hortigosa, el no haber dado la vuelta a la llave mi duelo, mi yugo y mi desesperación. Éste es el primero día, después que me casé con él, que hablo con persona de fuera de casa; que fuera le vea yo desta vida a él y a quien con él me casó.

HORTIGOSA.- Ande, mi señora doña Lorenza, no se queje tanto; que con una caldera vieja se compra otra nueva.

DOÑA LORENZA.- Y aun con esos y otros semejantes villancicos o refranes me engañaron a mí; que malditos sean sus dineros, fuera de las cruces; malditas sus joyas, malditas sus galas, y maldito todo cuanto me da y promete. ¿De qué me sirve a mí todo aquesto, si en mitad de la riqueza estoy pobre, y en medio de la abundancia con hambre?

CRISTINA.- En verdad, señora tía, que tienes razón; que más quisiera yo andar con un trapo atrás y otro adelante, y tener un marido mozo, que verme casada y enlodada con ese viejo podrido que tomaste por esposo.

DOÑA LORENZA.- ¿Yo le tomé, sobrina? A la fe, díomele quien pudo; y yo, como muchacha, fui más presta al obedecer que al contradecir; pero, si yo tuviera tanta experiencia destas cosas, antes me tarazara la lengua con los dientes que pronunciar aquel sí, que se pronuncia con dos letras y da que llorar dos mil años; pero yo imagino que no fue otra cosa sino que había de ser ésta, y que, las que han de suceder forzosamente, no hay prevención ni diligencia humana que las prevenga.

CRISTINA.- ¡Jesús y del mal viejo! Toda la noche: «Daca el orinal, toma el orinal; levántate, Cristinica, y caliéntame unos paños, que me muero de la ijada; dame aquellos juncos, que me fatiga la piedra». Con más ungüentos y medicinas en el aposento que si fuera una botica; y yo, que apenas sé vestirme, tengo de servirle de enfermera. ¡Pux, pux, pux, viejo clueco, tan potroso como celoso, y el más celoso del mundo!

DOÑA LORENZA.- Dice la verdad mi sobrina.

CRISTINA.- ¡Pluguiera a Dios que nunca yo la dijera en esto!

Título de la obra: _____

Año de publicación: _____

Género: _____

Argumento: _____

Quisiera yo, si fuera posible, lector amantísimo, escusarme de escribir este prólogo, porque no me fue tan bien con el que puse en mi *Don Quijote*, que quedase con gana de segundar con éste. Desto tiene la culpa algún amigo, de los muchos que en el discurso de mi vida he granjeado, antes con mi condición que con mi ingenio; el cual amigo bien pudiera, como es uso y costumbre, grabarme y esculpirme en la primera hoja deste libro, pues le diera mi retrato el famoso don Juan de Jáurigui, y con esto quedara mi ambición satisfecha, y el deseo de algunos que querrían saber qué rostro y talle tiene quien se atreve a salir con tantas invenciones en la plaza del mundo, a los ojos de las gentes, poniendo debajo del retrato:

Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande, ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies; éste digo que es el rostro del autor de *La Galatea* y de *Don Quijote de la Mancha*, y del que hizo el *Viaje del Parnaso*, a imitación del de César Caporal Perusino, y otras obras que andan por ahí descarriadas y, quizá, sin el nombre de su dueño. Llámase comúnmente Miguel de Cervantes Saavedra. Fue soldado muchos años, y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia en las adversidades. Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzazo, herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos, ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedoras banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlo Quinto, de felice memoria.

Título de la obra: _____

Año de publicación: _____

Género: _____

Argumento: _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8. Plantilla *storyboard*

STORYBOARD

Nombre del grupo:

Título del capítulo:



Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta

[...] No había andado mucho, cuando le pareció que a su diestra mano, de la espesura de un bosque que allí estaba, salían unas voces delicadas, como de persona que se quejaba; y apenas las hubo oído, cuando dijo:

-Gracias doy al cielo por la merced que me hace, pues tan presto me pone ocasiones delante donde yo pueda cumplir con lo que debo a mi profesión, y donde pueda coger el fruto de mis buenos deseos. Estas voces, sin duda, son de algún menesteroso, o menesterosa, que ha menester mi favor y ayuda.

Y volviendo las riendas, encaminó a Rocinante hacia donde le pareció que las voces salían. Y a pocos pasos que entró por el bosque, vio atada una yegua a una encina, y atado en otra a un muchacho, desnudo de medio cuerpo arriba, hasta de edad de quince años, que era el que las voces daba, y no sin causa, porque le estaba dando con una pretina muchos azotes un labrador de buen talle, y cada azote le acompañaba con una reprehensión y consejo. Porque decía:

-La lengua queda y los ojos listos.

Y el muchacho respondía:

-No lo haré otra vez, señor mío; por la pasión de Dios, que no lo haré otra vez, y yo prometo de tener de aquí adelante más cuidado con el hato.

Y viendo don Quijote lo que pasaba, con voz airada dijo:

-Descortés caballero, mal parece tomaros con quien defender no se puede; subid sobre vuestro caballo y tomad vuestra lanza -que también tenía una lanza arrimada a la encina adonde estaba arrendada la yegua-; que yo os haré conocer ser de cobardes lo que estáis haciendo.

El labrador, que vio sobre sí aquella figura llena de armas blandiendo la lanza sobre su rostro, túvose por muerto, y con buenas palabras respondió:

-Señor caballero, este muchacho que estoy castigando es un mi criado, que me sirve de guardar una manada de ovejas que tengo en estos contornos; el cual es tan descuidado, que cada día me falta una; y porque castigo su descuido, o bellaquería, dice que lo hago de miserable, por no pagalle la soldada que le debo, y en Dios y en mi ánima que miente.

-¿«Miente» delante de mí, ruin villano? -dijo don Quijote-. Por el sol que nos alumbra, que estoy por pasaros de parte a parte con esta lanza. Pagadle luego sin más réplica; si no, por el Dios que nos rige, que os concluya y aniquile en este punto. Desatadlo luego.



El labrador bajó la cabeza y, sin responder palabra, desató a su criado, al cual preguntó don Quijote que cuánto le debía su amo. Él dijo que nueve meses, a siete reales cada mes. Hizo la cuenta don Quijote y halló que montaban sesenta y tres reales, y díjole al labrador que al momento los desembolsase, si no quería morir por ello. Respondió el medroso villano que para el paso en que estaba y juramento que había hecho (y aún no había jurado nada), que no eran tantos; porque se le habían de descontar y recibir en cuenta tres pares de zapatos que le había dado, y un real de dos sangrías que le habían hecho estando enfermo.

-Bien está todo eso -replicó don Quijote-, pero quédense los zapatos y las sangrías por los azotes que sin culpa le habéis dado; que si él rompió el cuero de los zapatos que vos pagastes, vos le habéis rotpido el de su cuerpo; y si le sacó el barbero sangre estando enfermo, vos en sanidad se la habéis sacado; así que, por esta parte, no os debe nada.

-El daño está, señor caballero, en que no tengo aquí dineros: véngase Andrés conmigo a mi casa, que yo se los pagaré un real sobre otro.

-¿Irme yo con él -dijo el muchacho- más? ¡Mal año! No, señor, ni por pienso; porque en viéndose solo, me desollará como a un San Bartolomé.

-No hará tal -replicó don Quijote-: basta que yo se lo mande para que me tenga respeto; y con que él me lo jure por la ley de caballería que ha recibido, le dejaré ir libre y aseguraré la paga.

-Mire vuestra merced, señor, lo que dice -dijo el muchacho-: que este mi amo no es caballero, ni ha recibido orden de caballería alguna; que es Juan Haldudo el rico, el vecino del Quintanar.

-Importa eso poco -respondió don Quijote-, que Haldudos puede haber caballeros; cuanto más, que cada uno es hijo de sus obras.

-Así es verdad -dijo Andrés-; pero este mi amo, ¿de qué obras es hijo, pues me niega mi soldada y mi sudor y trabajo?

-No niego, hermano Andrés -respondió el labrador-; y hacedme placer de veniros conmigo, que yo juro por todas las órdenes que de caballerías hay en el mundo de pagaros, como tengo dicho, un real sobre otro, y aun sahumados.

-Del sahumero os hago gracia -dijo don Quijote-; dádselos en reales, que con eso me contento; y mirad que lo cumpláis como lo habéis jurado; si no, por el mismo juramento os juro de volver a buscaros y a castigaros, y que os tengo de hallar, aunque os escondáis más que una lagartija. Y si queréis saber quién os manda esto, para quedar con más veras obligado a cumplirlo, sabed que yo soy el valeroso don Quijote de la Mancha, el desfacedor de agravios y sinrazones; y a Dios quedad, y no se os parta de las mientes lo prometido y jurado, so pena de la pena pronunciada.

Y en diciendo esto, picó a su Rocinante, y en breve espacio se apartó dellos. Siguíole el labrador con los ojos y cuando vio que había traspuesto del bosque y que ya no parecía, volvióse a su criado Andrés, y díjole:

-Venid acá, hijo mío, que os quiero pagar lo que os debo, como aquel deshacedor de agravios me dejó mandado.

-Eso juro yo -dijo Andrés-; y ¡cómo que andará vuestra merced acertado en cumplir el mandamiento de aquel buen caballero, que mil años viva; que, según es de valeroso y de buen juez, vive Roque, que si no me paga, que vuelva y ejecute lo que dijo!

-También lo juro yo -dijo el labrador-; pero, por lo mucho que os quiero, quiero acrecentar la deuda, por acrecentar la paga.

Y asiéndole del brazo, le tornó a atar a la encina, donde le dio tantos azotes, que le dejó por muerto.

-Llamad, señor Andrés, ahora -decía el labrador- al desfacedor de agravios, veréis cómo no desface aquéste. Aunque creo que no está acabado de hacer, porque me viene gana de desollaros vivo, como vos temíades.

Pero, al fin, le desató y le dio licencia que fuese a buscar su juez, para que ejecutase la pronunciada sentencia. Andrés se partió algo mohíno, jurando de ir a buscar al valeroso don Quijote de la Mancha, y contalle punto por punto lo que había pasado, y que se lo había de pagar con las setenas. Pero, con todo esto, él se partió llorando y su amo se quedó riendo. Y desta manera deshizo el agravio el valeroso don Quijote; el cual, contentísimo de lo sucedido, pareciéndole que había dado felicísimo y alto principio a sus caballerías, con gran satisfacción de sí mismo iba caminando hacia su aldea, diciendo a media voz:

-Bien te puedes llamar dichosa sobre cuantas hoy viven en la tierra, ¡oh sobre las bellas bella Dulcinea del Toboso! pues te cupo en suerte tener sujeto y rendido a toda tu voluntad e talante a un tan valiente y tan nombrado caballero como lo es y será don Quijote de la Mancha; el cual, como todo el mundo sabe, ayer rescibió la orden de caballería, y hoy ha desfecho el mayor tuerto y agravio que formó la sinrazón y cometió la crueldad: hoy quitó el látigo de la mano a aquel despiadado enemigo que tan sin ocasión vapulaba a aquel delicado infante.



Capítulo VIII

Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

-La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta, o pocos más, desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que ésta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

-¿Qué gigantes? -dijo Sancho Panza.

-Aquéllos que allí ves -respondió su amo- de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

-Mire vuestra merced -respondió Sancho- que aquéllos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

-Bien parece -respondió don Quijote- que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna, eran molinos de viento, y no gigantes, aquéllos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

-Non fuyades, cobardes y viles criaturas; que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

-Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su

asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

-¡Válame Dios! -dijo Sancho-. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

-Calla, amigo Sancho -respondió don Quijote-; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

-Dios lo haga como puede -respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tomó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino del Puerto Lápice, porque allí decía don Quijote que no era posible dejar de hallarse muchas y diversas aventuras, por ser lugar muy pasajero, sino que iba muy pesaroso, por haberle faltado la lanza; y diciéndoselo a su escudero, le dijo:

-Yo me acuerdo haber leído que un caballero español llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día, y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre Machuca, y así él como sus decendientes se llamaron desde aquel día en adelante Vargas y Machuca. Hete dicho esto porque de la primera encina o roble que se me depare pienso desgajar otro tronco, tal y tan bueno como aquél que me imagino; y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a vella, y a ser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.

-A la mano de Dios -dijo Sancho-; yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco; que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.

-Así es la verdad -respondió don Quijote-; y si no me quejo del dolor, es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.

-Si eso es así, no tengo yo qué replicar -respondió Sancho-; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse.

Capítulo XVI

De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba ser castillo

[...] Había el harriero concertado con ella que aquella noche se refocilarían juntos, y ella le había dado su palabra de que, en estando sosegados los huéspedes y durmiendo sus amos, le iría a buscar y satisfacerle el gusto en cuanto le mandase. Y cuéntase desta buena moza que jamás dio semejantes palabras que no las cumpliese, aunque las diese en un monte y sin testigo alguno, porque presumía muy de hidalga, y no tenía por afrenta estar en aquel ejercicio de servir en la venta, porque decía ella que desgracias y malos sucesos la habían traído a aquel estado. El duro, estrecho, apocado y fementido lecho de don Quijote estaba primero en mitad de aquel estrellado establo, y luego, junto a él, hizo el suyo Sancho, que sólo contenía una estera de enea y una manta, que antes mostraba ser de anejo tundido que de lana. Sucedió a estos dos lechos el del harriero [...]. Digo, pues, que después de haber visitado el harriero a su recua y dándole el segundo pienso, se tendió en sus enjalmas y se dio a esperar a su puntualísima Maritornes. Ya estaba Sancho bizmado y acostado, y, aunque procuraba dormir, no lo consentía el dolor de sus costillas; y don Quijote, con el dolor de las suyas, tenía los ojos abiertos como liebre. Toda la venta estaba en silencio, y en toda ella no había otra luz que la que daba una lámpara, que colgada en medio del portal ardía.

Esta maravillosa quietud, y los pensamientos que siempre nuestro caballero traía de los sucesos que a cada paso se cuentan en los libros autores de su desgracia, le trujo a la imaginación una de las extrañas locuras que buenamente imaginarse pueden; y fue que él se imaginó haber llegado a un famoso castillo (que, como se ha dicho, castillos eran a su parecer todas las ventas donde alojaba), y que la hija del ventero lo era del señor del castillo, la cual, vencida de su gentileza, se había enamorado dél y prometido que aquella noche, a furto de sus padres, vendría a yacer con él una buena pieza; y teniendo toda esta quimera, que él se había fabricado, por firme y valedera, se comenzó a acuitar y a pensar en el peligroso trance en que su honestidad se había de ver, y propuso en su corazón de no cometer alevosía a su señora Dulcinea del Toboso, aunque la misma reina Ginebra con su dama Quintañoña se le pusiesen delante.

Pensando, pues, en estos disparates, se llegó el tiempo y la hora (que para él fue menguada) de la venida de la asturiana, la cual, en camisa y descalza, cogidos los cabellos en una albanega de fustán, con táticos y atentados pasos, entró en el aposento donde los tres alojaban, en busca del harriero; pero apenas llegó a la puerta, cuando don Quijote la sintió, y, sentándose en la cama, a pesar de sus bizmas y con dolor de sus costillas, tendió los brazos para recibir a su hermosa doncella. La asturiana, que, toda recogida y callando, iba con las manos delante buscando a su querido, topó con los brazos de don Quijote, el cual la asió fuertemente de una muñeca, y tirándola hacia sí, sin que ella osase hablar palabra, la hizo sentar sobre la cama. Tentóle luego la



camisa, y, aunque ella era de harpillera, a él le pareció ser de finísimo y delgado cendal. Traía en las muñecas unas cuentas de vidrio; pero a él le dieron vislumbres de preciosas perlas orientales. Los cabellos, que en alguna manera tiraban a crines, él los marcó por hebras de lucidísimo oro de Arabia, cuyo resplandor al del mismo sol oscurecía. Y el aliento, que, sin duda alguna, olía a ensalada fiambre y trasnochada, a él le pareció que arrojaba de su boca un olor suave y aromático; y, finalmente, él la pintó en su imaginación de la misma traza y modo que lo había leído en sus libros de la otra princesa que vino a ver el mal ferido caballero, vencida de sus amores, con todos los adornos que aquí van puestos. Y era tanta la ceguedad del pobre hidalgo, que el tacto, ni el aliento, ni otras cosas que traía en sí la buena doncella, no le desengañaban, las cuales pudieran hacer vomitar a otro que no fuera harriero; antes le parecía que tenía entre sus brazos a la Dios a de la hermosura. Y teniéndola bien asida, con voz amorosa y baja le comenzó a decir:

-Quisiera hallarme en términos, hermosa y alta señora, de poder pagar tamaña merced como la que con la vista de vuestra gran fermosura me habedes fecho; pero ha querido la fortuna, que no se cansa de perseguir a los buenos, ponerme en este lecho, donde yago tan molido y quebrantado que, aunque de mi voluntad quisiera satisfacer a la vuestra, fuera imposible. Y más, que se añade a esta imposibilidad otra mayor, que es la prometida fe que tengo dada a la sin par Dulcinea del Toboso, única señora de mis más escondidos pensamientos; que si esto no hubiera de por medio, no fuera yo tan sandio caballero, que dejara pasar en blanco la venturosa ocasión en que vuestra gran bondad me ha puesto.

Maritornes estaba congojadísima y trasudando, de verse tan asida de don Quijote, y, sin entender ni estar atenta a las razones que le decía, procuraba, sin hablar palabra, desasirse. El bueno del harriero, a quien tenían despierto sus malos deseos, desde el punto que entró su coima por la puerta, la sintió; estuvo atentamente escuchando todo lo que don Quijote decía, y, celoso de que la asturiana le hubiese faltado a la palabra por otro, se fue llegando más al lecho de don Quijote, y estúvose quedo, hasta ver en qué paraban aquellas razones, que él no podía entender; pero como vio que la moza forcejaba por desasirse y don Quijote trabajaba por tenella, pareciéndole mal la burla, enarboló el brazo en alto y descargó tan terrible puñada sobre las estrechas quijadas del enamorado caballero, que le bañó toda la boca en sangre; y, no contento con esto, se le subió encima de las costillas, y con los pies mas que de trote, se las paseó todas de cabo a rabo. El lecho, que era un poco endeble y de no firmes fundamentos, no pudiendo sufrir la añadidura del harriero, dio consigo en el suelo, a cuyo gran ruido despertó el ventero, y luego imaginó que debían de ser pendencias de Maritornes, porque, habiéndola llamado a voces, no respondía. Con esta sospecha, se levantó y, encendiendo un candil, se fue hacia donde había sentido la pelaza. La moza, viendo que su amo venía, y que era de condición terrible, toda medrosica y alborotada, se acogió a la cama de Sancho Panza, que aún dormía, y allí se acorrucoó y se hizo un ovillo. El ventero entró diciendo:

-¿Adónde estas, puta? a buen seguro que son tus cosas éstas.

En esto, despertó Sancho, y, sintiendo aquel bulto casi encima de sí, pensó que tenía la pesadilla y comenzó a dar puñadas a una y otra parte, y, entre otras, alcanzó con no sé cuantas a Maritornes, la cual, sentida del dolor, echando a rodar la honestidad, dio el retorno a Sancho con tantas, que, a su despecho, le quitó el sueño; el cual, viéndose tratar de aquella manera y sin saber de quién, alzándose como pudo, se abrazó con Maritornes, y comenzaron entre los dos la más reñida y graciosa escaramuza del mundo. Viendo, pues, el harriero, a la lumbrera del candil del ventero, cuál andaba su dama, dejando a don Quijote, acudió a darle el socorro necesario. Lo mismo hizo el ventero, pero con intención diferente, porque fue a castigar a la moza, creyendo, sin duda, que ella sola era la ocasión de toda aquella armonía. Y así como suele decirse: «el gato al rato, el rato a la cuerda, la cuerda al palo», daba el harriero a Sancho, Sancho a la moza, la moza a él, el ventero a la moza, y todos menudeaban con tanta prisa que no se daban punto de reposo; y fue lo bueno que al ventero se le apagó el candil, y, como quedaron a oscuras, dábanse tan sin compasión, todos a bulto, que a doquiera que ponían la mano no dejaban cosa sana.

Alojaba acaso aquella noche en la venta un cuadrillero de los que llaman de la Santa Hermandad Vieja de Toledo, el cual, oyendo ansimesmo el extraño estruendo de la pelea, asió de su media vara y de la caja de lata de sus títulos, y entró a oscuras en el aposento, diciendo:

-¡Ténganse a la justicia! ¡Ténganse a la Santa Hermandad!

Y el primero con quien topó fue con el apuñeado de don Quijote, que estaba en su derribado lecho, tendido boca arriba, sin sentido alguno; y, echándole a tienta mano a las barbas, no cesaba de decir: «¡Favor a la justicia!»; pero viendo que el que tenía asido no se bullía ni meneaba, se dio a entender que estaba muerto, y que los que allí dentro estaban eran sus matadores, y, con esta sospecha, reforzó la voz, diciendo:

-¡Ciérrese la puerta de la venta! ¡Miren no se vaya nadie, que han muerto aquí a un hombre!

Esta voz sobresaltó a todos, y cada cual dejó la pendencia en el grado que le tomó la voz. Retiróse el ventero a su aposento, el harriero a sus enjalmas, la moza a su rancho; solos los desventurados don Quijote y Sancho no se pudieron mover de donde estaban. Soltó en esto el cuadrillero la barba de don Quijote, y salió a buscar luz, para buscar y prender los delincuentes; mas no la halló, porque el ventero, de industria, había muerto la lámpara cuando se retiró a su estancia, y fuéle forzoso acudir a la chimenea, donde, con mucho trabajo y tiempo, encendió el cuadrillero otro candil.

Capítulo XVIII

Donde se cuentan las razones que pasó Sancho Panza con su señor don Quijote, con otras aventuras dignas de ser contadas

En estos coloquios iban don Quijote y su escudero, cuando vio don Quijote que por el camino que iban venía hacia ellos una grande y espesa polvareda; y en viéndola, se volvió a Sancho y le dijo:

-Éste es el día ¡oh Sancho! en el cual se ha de ver el bien que me tiene guardado mi suerte; éste es el día, digo, en que se ha de mostrar, tanto como en otro alguno, el valor de mi brazo, y en el que tengo de hacer obras que queden escritas en el libro de la Fama por todos los venideros siglos. ¿Ves aquella polvareda que allí se levanta, Sancho? Pues toda es cuajada de un copiosísimo ejército que de diversas e innumerables gentes por allí viene marchando.

-A esa cuenta, dos deben de ser -dijo Sancho-; porque desta parte contraria se levanta asimesmo otra semejante polvareda.

Volvió a mirarlo don Quijote, y vio que así era la verdad; y, alegrándose sobremanera, pensó, sin duda alguna, que eran dos ejércitos que venían a embestirse y a encontrarse en mitad de aquella espaciosa llanura. Porque tenía a todas horas y momentos llena la fantasía de aquellas batallas, encantamientos, sucesos, desatinos, amores, desafíos, que en los libros de caballerías se cuentan, y todo cuanto hablaba, pensaba o hacía era encaminado a cosas semejantes; y la polvareda que había visto la levantaban dos grandes manadas de ovejas y cameros, que por aquel mismo camino de dos diferentes partes venían, las cuales, con el polvo, no se echaron de ver hasta que llegaron cerca. Y con tanto ahínco afirmaba don Quijote que eran ejércitos, que Sancho lo vino a creer, y a decirle:

-Señor, pues ¿qué hemos de hacer nosotros?

-¿Qué? -dijo don Quijote-. Favorecer y ayudar a los menesterosos y desvalidos. Y has de saber, Sancho, que éste que viene por nuestra frente le conduce y guía el grande emperador Alifanfarón, señor de la grande isla Trapobana; este otro que a mis espaldas marcha es el de su enemigo el rey de los garamantas, Pentapolín del Arremangado Brazo, porque siempre entra en las batallas con el brazo derecho desnudo.

-Pues, ¿por qué se quieren tan mal estos dos señores? -preguntó Sancho.

-Quiérense mal -respondió don Quijote- porque este Alifanfarón es un furibundo pagano, y está enamorado de la hija de Pentapolín, que es una muy hermosa y, además, agraciada señora, y es cristiana, y su padre no se la quiere entregar al rey pagano si no deja primero la ley de su falso profeta Mahoma, y se vuelve a la suya.

-¡Para mis barbas! -dijo Sancho-, ¡si no hace muy bien Pentapolín, y que le tengo de ayudar en cuanto pudiere!

-En eso harás lo que debes, Sancho -dijo don Quijote-, porque para entrar en batallas semejantes no se requiere ser armado caballero. [...]

Estaba Sancho Panza colgado de sus palabras, sin hablar ninguna, y de cuando en cuando volvía la cabeza a ver si veía los caballeros y gigantes que su amo nombraba; y como no descubría a ninguno, le dijo:

-Señor, encomiendo al diablo hombre, ni gigante, ni caballero de cuantos vuestra merced dice, que parece por todo esto; a lo menos, yo no los veo: quizá todo debe ser encantamento, como las fantasmas de anoche.

-¿Cómo dices eso? -respondió don Quijote-. ¿No oyes el relinchar de los caballos, el tocar de los clarines, el ruido de los atambores?

-No oigo otra cosa -respondió Sancho- sino muchos balidos de ovejas y cameros.

Y así era la verdad, porque ya llegaban cerca los dos rebaños.

-El miedo que tienes -dijo don Quijote- te hace, Sancho, que ni veas ni oyas a derechas; porque uno de los efectos del miedo es turbar los sentidos y hacer que las cosas no parezcan lo que son; y si es que tanto temes, retírate a una parte y déjame solo; que solo basto a dar la victoria a la parte a quien yo diere mi ayuda.

Y diciendo esto, puso las espuelas a Rocinante y, puesta la lanza en el ristre, bajó de la costezuela como un rayo.

Dióle voces Sancho, diciéndole:

-Vuélvase vuestra merced, señor don Quijote; que voto a Dios que son cameros y ovejas las que va a embestir!. Vuélvase, ¡desdichado del padre que me engendró! ¿Qué locura es ésta? Mire que no hay gigante ni caballero alguno, ni gatos, ni armas, ni escudos partidos ni enteros, ni veros azules ni endiablados. ¿Qué es lo que hace, pecador soy yo a Dios ?

Ni por ésas volvió don Quijote; antes en altas voces iba diciendo:

-Ea, caballeros, los que seguís y militáis debajo de las banderas del valeroso emperador Pentapolín del Arremangado Brazo, seguidme todos: veréis cuán fácilmente le doy venganza de su enemigo Alifanfarón de la Trapobana.

Esto diciendo, se entró por medio del escuadrón de las ovejas, y comenzó de alanceallas, con tanto coraje y denuedo como si de veras alanceara a sus mortales enemigos. Los pastores y ganaderos que con la manada venían dábanle voces que no hiciese aquello; pero viendo que no aprovechaban, descinieron las hondas y comenzaron a saludarle los oídos con piedras como el puño. Don Quijote no se curaba de las piedras; antes, discurriendo a todas partes, decía:

-¿Adónde estás, soberbio Alifanfarón? Vente a mí; que un caballero solo soy, que desea, de solo a solo, probar tus fuerzas y quitarte la vida, en pena de la que das al valeroso Pentapolín Garamanta.

Llegó en esto una peladilla de arroyo y, dándole en un lado, le sepultó dos costillas en el cuerpo. Viéndose tan maltrecho, creyó, sin duda, que estaba muerto o malferido y, acordándose de su licor, sacó su alcuza, y púsose a la boca, y comenzó a echar licor en el estómago; mas antes que acabase de envasar lo que a él le parecía que era bastante, llegó otra almendra y dióle en la mano y en el alcuza, tan de lleno, que se la hizo pedazos, llevándole, de camino, tres o cuatro dientes y muelas de la boca, y machucándole malamente dos dedos de la mano. Tal fue el golpe primero; y tal el segundo, que le fue forzoso al pobre caballero dar consigo del caballo abajo. Llegáronse a él los pastores y creyeron que le habían muerto; y así, con mucha prisa recogieron su ganado, y cargaron de las reses muertas, que pasaban de siete, y sin averiguar otra cosa, se fueron.

Estábase todo este tiempo Sancho sobre la cuesta, mirando las locuras que su amo hacía, y arrancábase las barbas, maldiciendo la hora y el punto en que la fortuna se le había dado a conocer. Viéndole, pues, caído en el suelo, y que ya los pastores se habían ido, bajó de la cuesta y llegóse a él, y hallóle de muy mal arte, aunque no había perdido el sentido, y díjole:

-¿No le decía yo, señor don Quijote, que se volviese, que los que iba a acometer no eran ejércitos, sino manadas de carneros?

-Como eso puede desaparecer y contrahacer aquel ladrón del sabio mi enemigo. Sábetelo, Sancho, que es muy fácil cosa a los tales hacernos parecer lo que quieren, y este maligno que me persigue, envidioso de la gloria que vio que yo había de alcanzar desta batalla, ha vuelto los escuadrones de enemigos en manadas de ovejas. Si no, haz una cosa, Sancho, por mi vida, porque te desengañes y veas ser verdad lo que te digo: sube en tu asno y síguelos bonitamente, y verás como, en alejándose de aquí algún poco, se vuelven en su ser primero, y, dejando de ser carneros, son hombres hechos y derechos, como yo te los pinté primero. Pero no vayas agora, que he menester tu favor y ayuda; llégate a mí y mira cuantas muelas y dientes me faltan; que me parece que no me ha quedado ninguno en la boca.

Capítulo XXI

Que trata de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino, con otras sucedidas a nuestro invencible caballero

En esto, comenzó a llover un poco, y quisiera Sancho que se entraran en el molino de los batanes; mas habíales cobrado tal aborrecimiento don Quijote, por la pesada burla, que en ninguna manera quiso entrar dentro; y así, torciendo el camino a la derecha mano, dieron en otro como el que habían llevado el día de antes. De allí a poco, descubrió don Quijote un hombre a caballo, que traía en la cabeza una cosa que relumbraba como si fuera de oro, y aún él apenas le hubo visto, cuando se volvió a Sancho y le dijo:

-Páreceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas, especialmente aquel que dice: «Donde una puerta se cierra, otra se abre». Dígolo porque si anoche nos cerró la ventura la puerta de la que buscábamos, engañándonos con los batanes, ahora nos abre de par en par otra, para otra mejor y más cierta aventura; que si yo no acertare a entrar por ella, mía será la culpa, sin que la pueda dar a la poca noticia de batanes, ni a la escuridad de la noche. Digo esto porque, si no me engaño, hacia nosotros viene uno que trae en su cabeza puesto el yelmo de Mambrino, sobre que yo hice el juramento que sabes.

-Mire vuestra merced bien lo que dice, y mejor lo que hace -dijo Sancho-; que no querría que fuesen otros batanes, que nos acabasen de abatanar y aporrear el sentido.

-¡Válate el diablo por hombre! -replicó don Quijote-. ¿Qué va de yelmo a batanes?

-No sé nada -respondió Sancho-; mas a fe que si yo pudiera hablar tanto como solía, que quizá diera tales razones, que vuestra merced viera que se engañaba en lo que dice.

-¿Cómo me puedo engañar en lo que digo, traidor escrupuloso? -dijo don Quijote-. Dime, ¿no ves aquel caballero que hacia nosotros viene, sobre un caballo rucio rodado, que trae puesto en la cabeza un yelmo de oro?

-Lo que yo veo y columbro -respondió Sancho- no es sino un hombre sobre un asno, pardo como el mío, que trae sobre la cabeza una cosa que relumbra.

-Pues ése es el yelmo de Mambrino -dijo don Quijote-. Apártate a una parte y déjame con él a solas: verás cuán sin hablar palabra, por ahorrar del tiempo, concluyo esta aventura, y queda por mío el yelmo que tanto he deseado.

-Yo me tengo en cuidado el apartarme -replicó Sancho-; mas quiera Dios, tomó a decir, que orégano sea, y no batanes.

-Ya os he dicho, hermano, que no me mentéis, ni por pienso, más eso de los batanes -dijo don Quijote-; que voto..., y no digo más, que os batanee el alma.

Calló Sancho, con temor que su amo no cumplierse el voto que le había echado, redondo como una bola.

Es, pues, el caso que el yelmo, y el caballo y caballero que don Quijote veía era esto: que en aquel contorno había dos lugares, el uno tan pequeño, que ni tenía botica ni barbero, y el otro, que estaba junto a él, sí; y así, el barbero del mayor servía al menor, en el cual tuvo necesidad un enfermo de sangrarse, y otro de hacerse la barba, para lo cual venía el barbero, y traía una bacía de azófar; y quiso la suerte que, al tiempo que venía, comenzó a llover, y porque no se le manchase el sombrero, que debía de ser nuevo, se puso la bacía sobre la cabeza; y, como estaba limpia, desde media legua relumbra. Venía sobre un asno pardo, como Sancho dijo, y ésta fue la ocasión que a don Quijote le pareció caballo rucio rodado, y caballero, y yelmo de oro; que todas las cosas que veía con mucha facilidad las acomodaba a sus desvariadas caballerías y malandantes pensamientos. Y cuando él vio que el pobre caballero llegaba cerca, sin ponerse con él en razones, a todo correr de Rocinante le enristró con el lanzón bajo, llevando intención de pasarle de parte a parte; mas cuando a él llegaba, sin detener la furia de su carrera, le dijo:

-Defiéndete, cautiva criatura, o entrégame de tu voluntad lo que con tanta razón se me debe.

El barbero, que, tan sin pensarlo ni temerlo, vio venir aquella fantasma sobre sí, no tuvo otro remedio para poder guardarse del golpe de la lanza si no fue el dejarse caer del asno abajo; y no hubo tocado al suelo, cuando se levantó más ligero que un gamo, y comenzó a correr por aquel llano, que no le alcanzara el viento. Dejóse la bacía en el suelo, con la cual se contentó don Quijote, y dijo que el pagano había andado discreto, y que había imitado al castor, el cual, viéndose acosado de los cazadores, se taraza y corta con los dientes aquello por lo que él, por distinto natural, sabe que es perseguido. Mandó a Sancho que alzase el yelmo; el cual, tomándole en las manos, dijo:

-Por Dios que la bacía es buena, y que vale un real de a ocho como un maravedí.

Y dándosela a su amo, se la puso luego en la cabeza, rodeándola a una parte y a otra, buscándole el encaje; y como no se le hallaba, dijo:

-Sin duda que el pagano a cuya medida se forjó primero esta famosa celada debía de tener grandísima cabeza; y lo peor dello es que le falta la mitad.

Cuando Sancho oyó llamar a la bacía celada no pudo tener la risa; mas vino a las mientes la cólera de su amo, y calló en la mitad della.

-¿De qué te ríes, Sancho? -dijo don Quijote.

-Ríome -respondió él- de considerar la gran cabeza que tenía el pagano dueño deste almete, que no semeja sino una bacía de barbero, pintiparada.

perjuicio de Dulcinea, todo lo demás cumpliría como caballero puntual y verdadero. Hecha esta confesión, volvió las riendas el de la Blanca Luna, y haciendo medida con la cabeza al visorrey, a medio galope se entró en la ciudad.

Mandó el visorrey a don Antonio que fuese tras él, y que en todas maneras supiese quién era. Levantaron a don Quijote, descubriéronle el rostro, y halláronle sin color y trasudando. Rocinante, de puro malparado, no se pudo mover por entonces. Sancho, todo triste, todo apesarado, no sabía qué decirse ni qué hacerse: parecía que todo aquel suceso pasaba en sueños, y que toda aquella máquina era cosa de encantamiento. Veía a su señor rendido y obligado a no tomar armas en un año; imaginaba la luz de la gloria de sus hazañas escurecida, las esperanzas de sus nuevas promesas deshechas, como se deshace el humo con el viento. Temía si quedaría, o no, contrechó Rocinante, o deslocado su amo; que no fuera poca ventura si deslocado quedara. Finalmente, con una silla de manos, que mandó traer el visorrey, le llevaron a la ciudad, y el visorrey se volvió también a ella con deseo de saber quién fuese el Caballero de la Blanca Luna, que de tan mal talante había dejado a don Quijote. ¿Sabes qué imagino, Sancho? Que esta famosa pieza deste encantado yelmo por algún extraño accidente, debió de venir a manos de quien no supo conocer ni estimar su valor, y, sin saber lo que hacía, viéndola de oro purísimo, debió de fundir la otra mitad para aprovecharse del precio, y de la otra mitad hizo esta que parece bacía de barbero, como tú dices. Pero sea lo que fuere; que para mí que la conozco no hace al caso su trasmutación; que yo la aderezaré en el primer lugar donde haya herrero, y de suerte, que no le haga ventaja, ni aun le llegue, la que hizo y forjó el dios de las herrerías para el dios de las batallas; y en este entretanto la traeré como pudiere, que más vale algo que no nada; cuanto más, que bien será bastante para defenderme de alguna pedrada.

-Eso será -dijo Sancho- si no se tira con honda, como se tiraron en la pelea de los dos ejércitos, cuando le santiguaron a vuestra merced las muelas y le rompieron el alcuza donde venía aquel benditísimo brebaje que me hizo vomitar las asaduras.

-No me da mucha pena el haberle perdido; que ya sabes tú, Sancho -dijo don Quijote-, que yo tengo la receta en la memoria.

Capítulo LXIV

Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido

[...] Y una mañana, saliendo don Quijote a pasearse por la playa, armado de todas sus armas, porque, como muchas veces decía, ellas eran sus arreos, y su descanso el pelear, y no se hallaba sin ellas un punto, vio venir hacia él un caballero, armado asimismo de punta en blanco, que en el escudo traía pintada una luna resplandeciente; el cual, llegándose a trecho que podía ser oído, en altas voces, encaminando sus razones a don Quijote, dijo:

-Insigne caballero y jamás como se debe alabado don Quijote de la Mancha, yo soy el Caballero de la Blanca Luna, cuyas inauditas hazañas quizá te le habrán traído a la memoria; vengo a contender contigo, y a probar la fuerza de tus brazos, en razón de hacerte conocer y confesar que mi dama, sea quien fuere, es sin comparación más hermosa que tu Dulcinea del Toboso; la cual verdad si tú la confiesas de llano en llano, excusarás tu muerte, y el trabajo que yo he de tomar en dártela; y si tú peleares y yo te venciere, no quiero otra satisfacción sino que dejando las armas y absteniéndote de buscar aventuras, te recojas y retires a tu lugar por tiempo de un año, donde has de vivir sin echar mano a la espada, en paz tranquila y en provechoso sosiego, porque así conviene al aumento de tu hacienda y a la salvación de tu alma; y si tú me vencieres, quedará a tu discreción mi cabeza, y serán tuyos los despojos de mis armas y caballo, y pasará a la tuya la fama de mis hazañas. Mira lo que te está mejor, y respóndeme luego, porque hoy todo el día traigo de término para despachar este negocio.

Don Quijote quedó suspenso y atónito, así de la arrogancia del Caballero de la Blanca Luna como de la causa por que le desafiaba; y con reposo y además severo le respondió:

-Caballero de la Blanca Luna, cuyas hazañas hasta agora no han llegado a mi noticia, yo os haré jurar que jamás habéis visto a la ilustre Dulcinea; que si visto la hubiéradades, yo sé que procurarades no poner os en esta demanda, porque su vista os desengañara de que no ha habido ni puede haber belleza que con la suya comparar se pueda; y así, no diciéndoos que mentís, sino que no acertáis en lo propuesto, con las condiciones que habéis referido aceto vuestro desafío, y luego, porque no se pase el día que traéis determinado; y sólo exceto de las condiciones la de que se pase a mí la fama de vuestras hazañas, porque no sé cuáles ni qué tales sean: con las mías me contento, tales cuales ellas son. Tomad, pues, la parte del campo que quisiéredes; que yo haré lo mismo, y a quien Dios se la diere, San Pedro se la bendiga.

Habían descubierto de la ciudad al Caballero de la Blanca Luna, y díchoselo al visorrey que estaba hablando con don Quijote de la Mancha. El visorrey, creyendo sería alguna nueva aventura fabricada por don Antonio Moreno, o por otro algún caballero de la ciudad, salió luego a la playa, con don Antonio y con otros muchos



caballeros que le acompañaban, a tiempo cuando don Quijote volvía las riendas a Rocinante, para tomar del campo lo necesario. Viendo, pues, el visorrey que daban los dos señales de volverse a encontrar, se puso en medio, preguntándoles qué era la causa que les movía a hacer tan de improviso batalla. El Caballero de la Blanca Luna respondió que era precedencia de hermosura, y en breves razones le dijo las mismas que había dicho a don Quijote, con la acetación de las condiciones del desafío hechas por entrambas partes. Llegóse el visorrey a don Antonio, y preguntóle paso si sabía quién era el tal Caballero de la Blanca Luna, o si era alguna burla que querían hacer a don Quijote. Don Antonio le respondió que ni sabía quién era, ni si era de burlas ni de veras el tal desafío. Esta respuesta tuvo perplejo al visorrey en si les dejaría, o no, pasar adelante en la batalla; pero no pudiéndose persuadir a que fuese sino burla, se apartó diciendo:

-Señores caballeros, si aquí no hay otro remedio sino confesar o morir, y el señor don Quijote está en sus trece, y vuesa merced el de la Blanca Luna en sus catorce, a la mano de Dios, y dense.

Agradeció el de la Blanca Luna con corteses y discretas razones al visorrey la licencia que se les daba, y don Quijote hizo lo mesmo; el cual, encomendándose al cielo de todo corazón y a su Dulcinea (como tenía de costumbre al comenzar de las batallas que se le ofrecían), tornó a tomar otro poco más del campo, porque vio que su contrario hacía lo mesmo, y sin tocar trompeta ni otro instrumento bélico que les diese señal de arremeter, volvieron entrambos a un mesmo punto las riendas a sus caballos; y como era más ligero el de la Blanca Luna, llegó a don Quijote a dos tercios andados de la carrera, y allí le encontró con tan poderosa fuerza, sin tocarle con la lanza (que la levantó, al parecer, de propósito), que dio con Rocinante y con don Quijote por el suelo una peligrosa caída. Fue luego sobre él, y poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

-Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

-Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo, y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza, y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

-Eso no haré yo, por cierto -dijo el de la Blanca Luna-: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso; que sólo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

Todo esto oyeron el visorrey y don Antonio, con otros muchos que allí estaban, y oyeron asimismo que don Quijote respondió que como no le pidiese cosa que fuese en

perjuicio de Dulcinea, todo lo demás cumpliría como caballero puntual y verdadero. Hecha esta confesión, volvió las riendas el de la Blanca Luna, y haciendo medida con la cabeza al visorrey, a medio galope se entró en la ciudad.

Mandó el visorrey a don Antonio que fuese tras él, y que en todas maneras supiese quién era. Levantaron a don Quijote, descubrieronle el rostro, y hallaronle sin color y trasudando. Rocinante, de puro malparado, no se pudo mover por entonces. Sancho, todo triste, todo apesarado, no sabía qué decirse ni qué hacerse: parecíale que todo aquel suceso pasaba en sueños, y que toda aquella máquina era cosa de encantamento. Veía a su señor rendido y obligado a no tomar armas en un año; imaginaba la luz de la gloria de sus hazañas escurecida, las esperanzas de sus nuevas promesas deshechas, como se deshace el humo con el viento. Temía si quedaría, o no, contrecho Rocinante, o deslocado su amo; que no fuera poca ventura si deslocado quedara. Finalmente, con una silla de manos, que mandó traer el visorrey, le llevaron a la ciudad, y el visorrey se volvió también a ella con deseo de saber quién fuese el Caballero de la Blanca Luna, que de tan mal talante había dejado a don Quijote.

Anexo 10. Rúbrica de auto y coevaluación del trabajo en equipo

RÚBRICA DE AUTO Y COEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

EQUIPO QUE EVALÚA:

MIEMBROS DEL EQUIPO: AL1:
AL2:
AL3:
AL4:
AL5:

| ASPECTOS | 4 SOBRESALIENTE | 3 SATISFACTORIO | 2 MEJORABLE | 1 INSUFICIENTE | VALORACIONES | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--------------|-----|-----|-----|-----|--|------|
| | | | | | AL1 | AL2 | AL3 | AL4 | AL5 | | |
| Trabajo en clase | Termino a tiempo todas las tareas y tengo todas las actividades corregidas | A veces hablo y me distraigo, pero termino a tiempo las tareas y las actividades están corregidas | A veces hablo y me distraigo, no suelo terminar el trabajo en clase y solo he corregido algunas actividades | En clase trabajo poco y no suelo corregir las actividades porque me distraigo hablando y haciendo otras cosas | | | | | | | auto |
| | | | | | | | | | | | co |
| Participación | Siempre atiendo, participo en clase escucho al resto del equipo y respecto los turnos de palabra | Atiendo y escucho a mis compañeros y compañeras de equipo, a veces participo en clase | No suelo atender, mientras el resto de compañeras y compañeros del equipo yo hago otras cosas. Suelo interrumpir y participo poco en clase | No atiendo, no escucho lo que dicen mis compañeros y compañeras de equipo y no les hago caso. Nunca participo en clase | | | | | | | auto |
| | | | | | | | | | | | co |
| Cumplimiento de las tareas de su rol en el equipo | He realizado todas las tareas del rol asignado, estaban completas y bien hechas. | He realizado la mayor parte de las tareas del rol asignado, si bien alguna no estaba bien hecha | He realizado algunas tareas del rol asignado pero en muchas ocasiones no estaban bien hechas | Nunca he realizado las tareas correspondientes al rol asignado | | | | | | | auto |
| | | | | | | | | | | | co |
| Responsabilidad | Acepto todas mis responsabilidades y ayudo al resto del equipo | No siempre me he responsabilizado de mis tareas ni he ayudado al equipo | He pasado mucho tiempo charlando y jugando y he colaborado poco con mi equipo | No me he responsabilizado de mis tareas y nunca he colaborado con mi equipo | | | | | | | auto |
| | | | | | | | | | | | co |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 11. Rúbrica de presentación y exposición oral

RÚBRICA DE PRESENTACIÓN Y EXPOSICIÓN ORAL

EQUIPO QUE EVALÚA:

EQUIPO EVALUADO:

| ASPECTOS | 4 SOBRESALIENTE | 3 SATISFACTORIO | 2 MEJORABLE | 1 INSUFICIENTE | COEVALUACIÓN | PROFE |
|---|--|---|---|---|--------------|-------|
| El alumnado saluda y se presenta antes de empezar la exposición | Sí | Sí, pero no todos los miembros del equipo | Solamente algún miembro del equipo lo hace | NO | | |
| Diapositivas de la presentación | Las imágenes aportan información relevante. Su contenido y su forma son adecuados: tamaño proporcionado a su importancia y al texto que complementan | Las imágenes son adecuadas al contenido, si bien su tamaño no está proporcionado a la importancia del texto al que complementan | Las imágenes son poco adecuadas en contenido y forma al texto. No todas ellas guardan relación con el tema y su tamaño es desproporcionado a la importancia de la información que aportan | Las imágenes no son adecuadas en contenido ni en forma al texto. Son meramente decorativas. | | |
| Explicación de cómo y por qué han organizado así la exposición | Sí | - | - | NO | | |
| La exposición contiene título, índice, desarrollo y conclusión | Sí | Tiene introducción y desarrollo pero no índice | Solo tiene desarrollo | No hay ninguna estructura clara de la exposición | | |
| Dominio del tema: saben de qué hablan | Se nota un amplio dominio de la información y que han realizado una buena investigación | Se nota que dominan la información, si bien no toda | Se nota que solo dominan algunas partes del tema | No parece que dominen ni que comprendan el tema | | |
| Remarcan los conceptos importantes y los explican | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca | | |
| Utilizan un vocabulario y una manera de expresarse adecuada | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca | | |
| La expresión oral es adecuada, tanto el volumen como el vocabulario | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca | | |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12. Rúbrica de valoración de la expresión escrita

RÚBRICA DE VALORACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

ALUMNO/ALUMNA:

| ASPECTOS | 4 SOBRESALIENTE | 3 SATISFACTORIO | 2 MEJORABLE | 1 INSUFICIENTE |
|---|---|--|---|--|
| Ortografía | No presenta errores, si bien ocasionalmente puede haber alguno | Comete algún error, pero la comprensión del texto no se ve interferida por ello | El texto presenta muchos errores de ortografía, lo que dificulta su comprensión | Errores constantes de ortografía, palabras incompletas |
| Presentación: caligrafía, claridad y limpieza del escrito | La letra se lee y se entiende con facilidad, el texto no presenta tachones y/o reescrituras | Letra bastante clara que presenta alguna dificultad puntual de lectura, presenta algún tachón y/o reescritura esporádica | Letra poco clara que dificulta su lectura y comprensión. El texto presenta tachones y/o reescrituras que dificultan su lectura | Letra ilegible. El texto presenta tachones y/o reescrituras que hacen imposible su lectura |
| Adecuación a la tarea de escritura creativa: contenido, tipo de texto, extensión | Incluye la información requerida e incorpora además elementos que la completan. Se ajusta al tipo de texto, relato breve, incluyendo todas sus partes (planteamiento, nudo y desenlace). Extensión adecuada | Incluye las informaciones requeridas, ocasionalmente puede faltar algún elemento y aporta otros elementos que la completan. Se adapta al tipo de texto, emplea las fórmulas requeridas. La extensión es adecuada | Se ajusta parcialmente a lo requerido, incluye un número reducido de las informaciones del guión, dejando al margen detalles importantes. Presenta inconsistencias en el tipo de texto: no utiliza las convenciones propias del relato breve. No alcanza la extensión requerida | No se ajusta a lo descrito en la situación, apenas incluye alguna de las informaciones del guión. No se adecua al tipo de texto. No alcanza la extensión requerida |
| Coherencia y cohesión del texto | Las ideas se enlazan y se expresan de forma estructurada | Aunque aparecen algunos errores, las ideas se expresan de forma ordenada y clara y no impiden la comunicación | Múltiples errores en el orden de las frases y/o en la secuenciación del texto que impiden la comunicación | El texto carece de estructura lógica: ausencia de elementos de coherencia y cohesión; errores a nivel de frase; desorden, ausencia de elementos, puntuación inadecuada |
| Competencia en comunicación lingüística | Estructuras variadas y adecuadas para la situación comunicativa | Utiliza las estructuras necesarias para comunicar el mensaje. Comete algunos errores leves y ocasionales. Utiliza el tiempo verbal requerido en la mayoría de las ocasiones con errores ocasionales | Utiliza estructuras por debajo del nivel requerido y comete bastantes errores que dificultan la comunicación. No utiliza de forma prioritaria el tiempo verbal requerido y/o cuando lo hace los errores son constantes | No utiliza las estructuras necesarias para comunicar el mensaje y los errores son generalizados y tan graves que impiden la comunicación |
| Riqueza léxica | Vocabulario amplio, correcto y adecuado al contexto | Utiliza un vocabulario adecuado, propio de su nivel, y cumple la función comunicativa del texto | Utiliza un vocabulario limitado, básico y pobre para su nivel. Errores frecuentes, lo que impide la función comunicativa del texto | No utiliza el vocabulario necesario. Comete errores graves de vocabulario: palabras no adecuadas, omisiones, extranjerismos, etc. |

Fuente: Elaboración propia