

UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

**LUDIFICACIÓN Y GAMIFICACIÓN
EN EL AULA DE SECUNDARIA**

Desarrollo de las competencias lingüísticas a través del juego

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2018-2019

Alumno: PICÓN IBÁÑEZ, ADRIÁN

DNI: 71296580F

Especialidad: LENGUA Y LITERATURA

Director: Prof. Dr. ANTONIO PORTELA LOPA

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Objetivos	4
1.3. Hipótesis o preguntas de investigación	5
2. LUDIFICACIÓN O GAMIFICACIÓN	6
2.1. Estado de la cuestión	6
2.2. Fundamentos pedagógicos y didácticos	9
2.3. Ventajas e inconvenientes	13
2.4. Pautas para las propuestas prácticas	17
3. CORPUS DE ACTIVIDADES	19
3.1. Justificación del corpus de actividades	19
3.2. Marco normativo	21
3.3. Contexto educativo	24
3.4. Los bibliotecarios de Alejandría	25
3.5. La Voz	26
3.6. Náufragos	28
3.7. Laboratorio de neologismos	32
3.8. Adivoznanzas	33
3.9. Mercadillo de palabras	34
3.10. Prepizaciones	35
3.11. Foro interactivo	36
3.12. Relevos de adverbios	37
3.13. Errata'n Go	39
4. CONCLUSIONES	42
5. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS UTILIZADOS	45
6. APÉNDICE	51

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster presenta una revisión y análisis del concepto ‘ludificación’ — a veces también usado como ‘gamificación’— a distintos niveles, partiendo del plano etimológico y llegando a su importancia como método pedagógico o estrategia educativa. Para ello, se ha desarrollado una labor de búsqueda y revisión bibliográfica de fuentes de muy diversos ámbitos y especialidades, con el fin de aportar una fundamentación teórica a la segunda parte del trabajo, la cual contiene una serie de propuestas prácticas para llevar a cabo en las aulas de secundaria. Dado que el trabajo pertenece a la especialidad de Lengua y Literatura, nos ceñiremos a la aplicación de las estrategias lúdicas dentro de este campo de conocimiento. Este primer punto abarca aspectos generales del trabajo como pueden ser el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas a las que pretende dar respuesta esta investigación.

1.1.- Planteamiento del problema

Diversas fuentes bibliográficas como Giménez (2016), Hamari, Koivisto, y Sarsa (2014), Hitchens y Tulloch (2018) y Morrillas Barrio (2016) señalan un problema que afecta a la educación de manera global y a la educación secundaria más particularmente. Según estos autores, existe una falta tanto de interés como de atención por parte de los alumnos, al mismo tiempo que una mayor dificultad por parte de estos para mantener la concentración y la motivación durante las clases, independientemente de las asignaturas, hecho que afecta, entre otras, al área de Lengua y Literatura. Este problema se puede constatar en la realidad educativa española acudiendo a un instituto de enseñanza secundaria y observando el desarrollo de las clases.

Otro de los problemas que detectan las investigaciones educativas citadas anteriormente es un doble desajuste percibido por parte de los alumnos. Una de las ideas extendidas entre una parte considerable de los alumnos es que la manera de dar clase de los profesores no se adecúa a las capacidades materiales y los medios técnicos de que se dispone, sobre todo a partir del desarrollo tecnológico que la sociedad en general ha experimentado durante los últimos años (Carrión Salinas, 2017). El otro desajuste advertido por los alumnos es el que se produce en cuanto a la falta de vinculación entre los contenidos y los intereses personales o la utilidad práctica de los

mismos en la vida de los alumnos. De nuevo, esto es algo fácilmente comprobable en la realidad educativa más inmediata ya que una de las demandas más habituales entre los alumnos de secundaria es la utilización de medios tecnológicos en el aula o el reajuste de los contenidos curriculares.

Por ello, para completar la relativa eficacia de la metodología tradicional, basada en el método expositivo en el que el alumno tiene un rol pasivo en la relación docente-discente, surgen metodologías alternativas ya ampliamente reconocidas en el ámbito educativo, reconocidas en la legislación como metodologías activas. Una de estas metodologías sería la gamificación, a veces llamada ludificación.

1.2.- Objetivos

1.2.1.- Objetivos generales

En primer lugar, este trabajo persigue aclarar el concepto de ‘gamificación’ o ‘ludificación’, teniendo en cuenta el recorrido histórico desde que se acuñó el término, hasta la actualidad, haciendo mención a su especialización semántica dentro del ámbito educativo y tratando de aportar una definición propia.

En segunda instancia, este trabajo pretende plantear algunas medidas de actuación o propuestas de solución para los problemas referidos en el apartado anterior. Para ello se recurrirá a la estrategia metodológica de la ludificación, también llamada gamificación y, trataremos de recopilar un corpus de actividades testadas en situaciones de enseñanza reales, analizando sus ventajas, desventajas y posibles variantes o propuestas de mejora.

1.2.2.- Objetivos específicos

Con este trabajo se intenta reunir información sobre la percepción de la ludificación como estrategia metodológica aplicada a la enseñanza secundaria, particularmente, se tratará de ofrecer la perspectiva que tienen alumnos y profesores sobre ella, tomando como referencia la bibliografía concerniente a esta etapa.

En otro orden de cosas, la aplicación práctica de las actividades planteadas en el corpus de este trabajo persigue mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de Lengua y Literatura a través del empleo de la metodología activa de la ludificación o gamificación.

Además, el corpus de actividades persigue mejorar la competencia de conciencia y expresión cultural de los alumnos de Lengua y Literatura utilizando actividades lúdicas, tanto individuales como grupales y tanto competitivas como cooperativas.

Por último, a través de este trabajo se intenta desarrollar la comprensión y expresión oral de los alumnos de Lengua y Literatura, como alternativa a la clase magistral convencional.

1.3.- Hipótesis o preguntas de investigación

Este trabajo pretende dar respuesta a varias preguntas, tomando como referencia la bibliografía consultada y teniendo en cuenta también la experiencia de las prácticas llevadas a cabo durante la realización del Máster en un I.E.S. de Burgos.

La primera pregunta, en línea con los objetivos generales del trabajo se podría formular de la siguiente manera: ¿Qué es la gamificación? ¿Qué es la ludificación? A continuación, cabría preguntarse también cuál es el estatus de esta metodología actualmente y qué opinión tienen de ella profesores y alumnos.

En relación con los objetivos específicos se pueden plantear otros interrogantes como: ¿la ludificación es una herramienta útil para hacer frente a los problemas de atención y motivación de los alumnos?, ¿se pueden utilizar estrategias o dinámicas de juego para cumplir con las exigencias del currículo académico de secundaria? y, particularmente, en el ámbito específico de la lengua y literatura. Para ello, tendremos en cuenta la legislación vigente a nivel estatal y autonómico.

Finalmente y, con respecto al corpus de actividades, nos planteamos, entre otros interrogantes, si funcionan todas las actividades por el mero hecho de ser lúdicas y cuáles son los principales obstáculos o problemas que se encuentran a la hora de llevar a cabo este tipo de actividades. Para responder a estas preguntas se tendrá en cuenta el periodo de intervención práctica realizado durante el máster como experiencia de aula.

2. LUDIFICACIÓN O GAMIFICACIÓN

Este apartado del trabajo se centra en describir el estado de la cuestión con respecto a la aparición del término y su especialización dentro del ámbito de las ciencias de la educación y de la enseñanza. A raíz de esto último, también se aludirá a sus fundamentos pedagógicos y didácticos, así como a sus posibles ventajas y desventajas. Finalmente, este apartado incluye también una serie de pautas para el diseño o la realización de prácticas lúdicas en el aula.

2.1.- Estado de la cuestión

El concepto de gamificación es relativamente reciente, aparece alrededor de la primera década del siglo XXI en el ámbito empresarial y tecnológico, relacionándose con los programas de lealtad o fidelización de clientes. Así lo recoge el repaso a la historia del concepto elaborado por Martínez Crosswell (2014)¹, quien encuentra una de las primeras apariciones del término en un artículo publicado en 2010 en la revista *Fortune*, precisamente aportando una definición de éste como «aplicación de las mecánicas que atrapan a los jugadores pero en situaciones que generen negocio».

Sin embargo, de acuerdo con Burke, B. (2014)² fue Nick Pelling, un consultor británico, quien acuñó el término en 2002, definiéndolo además como «la aplicación de interfaces de usuario diseñadas con un aspecto similar al de los juegos para hacer las transacciones electrónicas más rápidas y entretenidas». Unos años después, sobre todo a partir de 2010, el término experimentó un repunte de uso masivo en todo el mundo, que continúa hasta la actualidad.

Poco después, en 2011, Sebastian Deterding, diseñador e investigador en el campo de la tecnología y los videojuegos, junto con Khaled, Lennart, Nackle y Dan Dixon, aportaron una de las definiciones más citadas y reutilizadas hasta el momento, para ellos, la gamificación es «la aplicación de elementos de diseño propios de los juegos

¹ Martínez, Crosswell, H. (2014). La definición de gamification y su esencia: *Aprendiendo gamification*. Recuperado de [<https://comunidad.iebschool.com/hectorcrosswell/2014/05/04/la-definicion-de-gamification-y-su-esencia/>]. Fecha de consulta: marzo de 2019.

² Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Brookline: Bibliomotion/Gartner. Recuperado de [<https://books.google.es/books?isbn=1351861778>]. Fecha de consulta: marzo de 2019.

en contextos no lúdicos»³. Su trabajo sirvió para establecer el fenómeno de la gamificación como objeto de estudio y abrir nuevas vías de investigación.

Posteriormente, surge una especialización del término hacia las técnicas de aplicación relacionadas con la tecnología, de manera que, a día de hoy, es la que se reconoce mayoritariamente. Uno de los teóricos que contribuyeron a dicha especialización fue el ya mencionado Burke, quien, basándose en la idea de Gartner (su propia corporación) describe gamificación como «el uso de mecánicas de juego y diseño de experiencias para comprometer y motivar, de manera digital, a la gente para alcanzar sus objetivos» Burke, B. (2014)⁴. No obstante, como señala Martínez Crosswell (2014)⁵, el hecho de vivir rodeados de tecnología y de que las formas y modos de juego hayan cambiado, no implica que dependamos de ella para crear una experiencia de usuario con leyes de juego.

Por otro lado, cabe mencionar que en el ámbito español se habla tanto de gamificación como de ludificación, términos que todavía no se han incorporado a los diccionarios más conocidos. Sin embargo, la Fundación del Español Urgente⁶ propone la utilización del término *ludificación* tanto como traducción del término inglés, como en un significado ampliado referido a las iniciativas que pretenden la motivación a través de la diversión en ambientes inusuales o inesperados para ello (como las empresas, la educación o la salud). Para justificarlo, aducen que *gamificación* es un calco inadecuado del inglés ya que suplanta la utilización de la raíz latina *ludus* para referirse a elementos relacionados con el juego.

En este Trabajo de Fin de Máster, hemos optado por llamar *ludificación* a «la aplicación de elementos y mecánicas, tanto de diseño como de funcionamiento propios de los juegos en contextos no lúdicos» y dejar el término *gamificación* reservado a los casos en los que dicha aplicación se produzca a través de medios digitales.

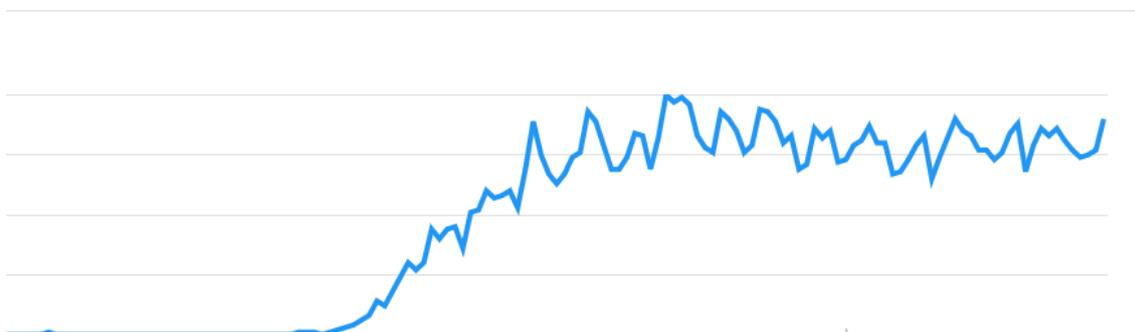
³ Deterding, S. *et al.* (2011). *Gamification: Toward a Definition*. Recuperado de [<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>]. Fecha de consulta: marzo de 2019.

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Op. cit.*

⁶ Fundéu. (2012). *Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification*. Recuperado de [<https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>]. Fecha de consulta: marzo de 2019.

A partir de la segunda década del siglo XXI la gamificación ha experimentado un incremento en cuanto al interés que despierta en el conjunto de la sociedad, así como en el ámbito científico en general y en la educación en particular. Una manera sencilla de comprobar esto es a través de herramientas como *Google Trends*⁷, que registra el índice de búsquedas de un término, o la base de datos ERIC⁸, cuyas estadísticas indican que todas las publicaciones son posteriores a 2009 y, el 90% a partir de 2014, además, también reflejan una mayor incidencia de esta metodología en niveles educativos superiores.



Índice de interés de la palabra *gamification* en las búsquedas de Google a nivel mundial, se observa que desde 2013 su popularidad nunca desciende del 70%; elaboración propia.

Lo que se ha dado en llamar gamificación puede que lleve siglos practicándose en las aulas. Sin embargo, no es hasta las últimas décadas del siglo XX, coincidiendo con la aparición y desarrollo de otras metodologías activas, cuando la gamificación empieza a utilizarse por parte los docentes de manera consciente y, a partir de las primeras décadas del siglo XXI, de forma sistemática y estudiada.

Si bien en épocas pasadas se debería hablar de ludificación o de gamificación analógica debido a que las dinámicas no incluían aparatos digitales, hoy en día, con el desarrollo de las TIC, es frecuente que las propuestas gamificadas tengan un marcado componente tecnológico-digital. Aunque, como se desprende de las definiciones anteriores, no es una condición indispensable para este tipo de metodología, puesto que la gamificación permite múltiples posibilidades en cuanto a su aplicación (utilizar recursos analógicos o digitales, plantear actividades individuales o grupales, etc.).

⁷ Véase el enlace [<https://trends.google.es/trends/explore?date=all&q=gamification>].

⁸ Véase el enlace [<https://eric.ed.gov/?q=gamification>].

En relación con el II PAD⁹, esta metodología podría considerarse favorecedora de la interacción y del compromiso ya que, por un lado invita y facilita la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y, por el otro, también fomenta el compromiso activo con la transformación y prepara a los alumnos para ser los protagonistas del mundo en el que viven. De hecho, la gamificación cumple con una de las demandas actuales del entorno sociocultural como son la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la eliminación de barreras de aprendizaje y la introducción a redes de aprendizajes virtuales para ayudar a las interrelaciones con el mundo global.

2.2.- Fundamentos pedagógicos y didácticos

En cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos sobre los que se basa la gamificación, es conveniente mencionar en primer lugar la motivación intrínseca (más potente que la extrínseca), ésta proviene de la voluntad del jugador para participar; el juego invita y persuade a los alumnos para participar. Este tipo de motivación está relacionada con tres elementos que la inducen: autonomía, competencia y propósito, (Pérez-Manzano y Almela-Baeza 2018)¹⁰. La autonomía tiene relación con el hecho de que jugar fomenta la exploración independiente, reuniendo intereses personales y preferencias, especialmente en el ecosistema circundante, como en habilidades técnicas y artísticas (escritura, dibujo, música...), al igual que fomenta el interés en obtener más información sobre otros temas, como la ciencia o la historia. El propósito u objetivo, como componente del juego, es un desencadenante psicológico potente que sirve para que los usuarios se sientan retados, bien por el propio sistema, bien por sí mismos u otros compañeros, a conseguir dicho objetivo, mejorar las características de su cumplimiento (tiempo, puntuación, etc.). Esto último estaría relacionado con el último elemento, la competencia o competitividad que, dependiendo del tipo de propuesta, podría fomentarse en mayor o menor medida o incluso podría anularse,

⁹ Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022., BOCYL, núm. 115.

¹⁰ Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*. vol. 55. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323292666_Gamification_and_transmedia_for_scientific_promotion_and_for_encouraging_scientific_careers_in_adolescents]. Fecha de consulta: abril de 2019.

dirigiendo la actividad hacia fines colaborativos de manera que se busquen objetivos grupales o bien que necesiten de la interacción individual cooperativa.

Otro de los fundamentos en los que se apoya la gamificación es el aprendizaje a través de la diversión. El juego lleva a los participantes a un estado de conciencia en el que el individuo tiene el control de sus acciones, mientras está completamente absorto en la tarea que está realizando. Por otro lado, la gamificación puede conseguir un mayor nivel de autenticidad en comparación con formas más artificiales descontextualizadas de enseñanza tradicional, pues en ella se da prioridad a las habilidades contextuales, en lugar de nociones abstractas de aprendizaje formal: procesos de aprendizaje basados en prácticas específicas. A su vez, esto sirve para fomentar un aprendizaje experiencial y significativo. El juego en el aula permite manejar situaciones en las que “aprender haciendo” es una opción tangible, programable y manejable que los usuarios pueden percibir como útil o relacionada con elementos de su realidad vital.

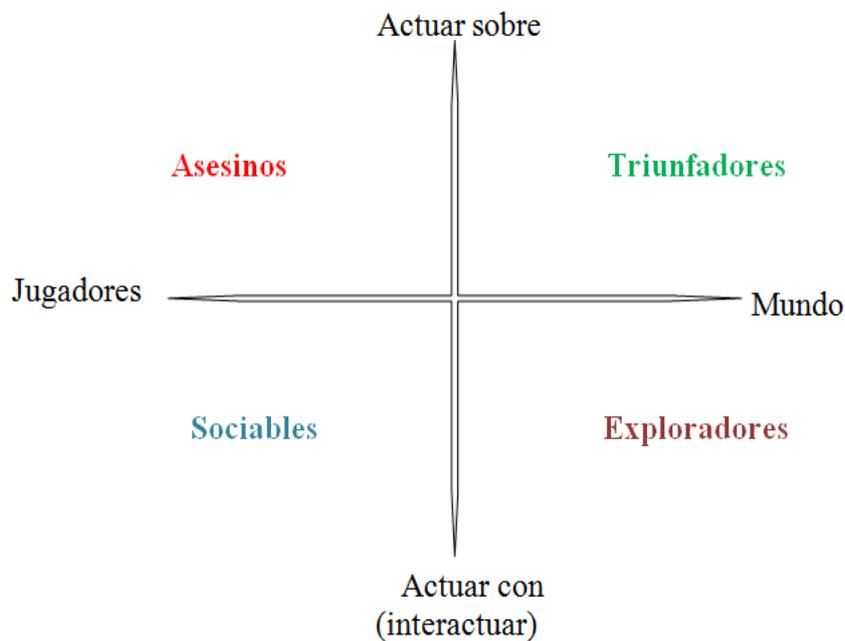
A continuación, se expondrán los elementos básicos que pueden contener las propuestas de gamificación:

- Puntos: sirven como evaluación cuantitativa de los logros conseguidos por el alumno y se utilizan, generalmente, como recompensa inmediata por su esfuerzo, así como elemento proactivo en su evolución durante el juego.
- Niveles: normalmente asociados al grado de dificultad. El aumento del nivel es una herramienta para recompensar la superación de tareas o misiones. Es muy importante ajustar el grado de dificultad en la transición de un nivel a otro para evitar que el alumno abandone o se desmotive.
- Insignias y medallas: muestras visibles de los logros obtenidos. Su objetivo es mantener la motivación del jugador de cara a la consecución de tareas. Son efectivas para enfocar el interés del jugador en afrontar futuros retos. Además de esto, también puede haber tablas de clasificación, cuya utilidad es motivar a los participantes, incentivar su rendimiento. Muestran las puntuaciones de los alumnos y se actualizan regularmente, instando a los usuarios a mejorar su posición.
- Premios y recompensas: estos constituyen una potente motivación para los jugadores. El calendario de premios debe adecuarse al contenido educativo, la dificultad de las tareas y los niveles del juego, para así evitar posibles situaciones de desmotivación y cansancio.

- Barra de progresión o historial: muestra la etapa de desarrollo del juego, el nivel en el que se encuentra el alumno, cuánto ha avanzado y cuánto le queda para terminar. Esto puede ayudar al usuario a administrarse.

- Trama: es la historia que hay detrás del juego y que le da sentido. Una buena trama ayuda a los participantes a lograr un nivel de interés cada vez mayor, manteniendo su atención durante todo el juego y aumentando las posibilidades de llegar hasta el final y reducir los “abandonos”. Además, proporciona un contexto muy útil con vistas al aprendizaje, la resolución de problemas, la simulación y similares, lo que permite ilustrar y practicar la aplicabilidad de los conceptos de la materia.

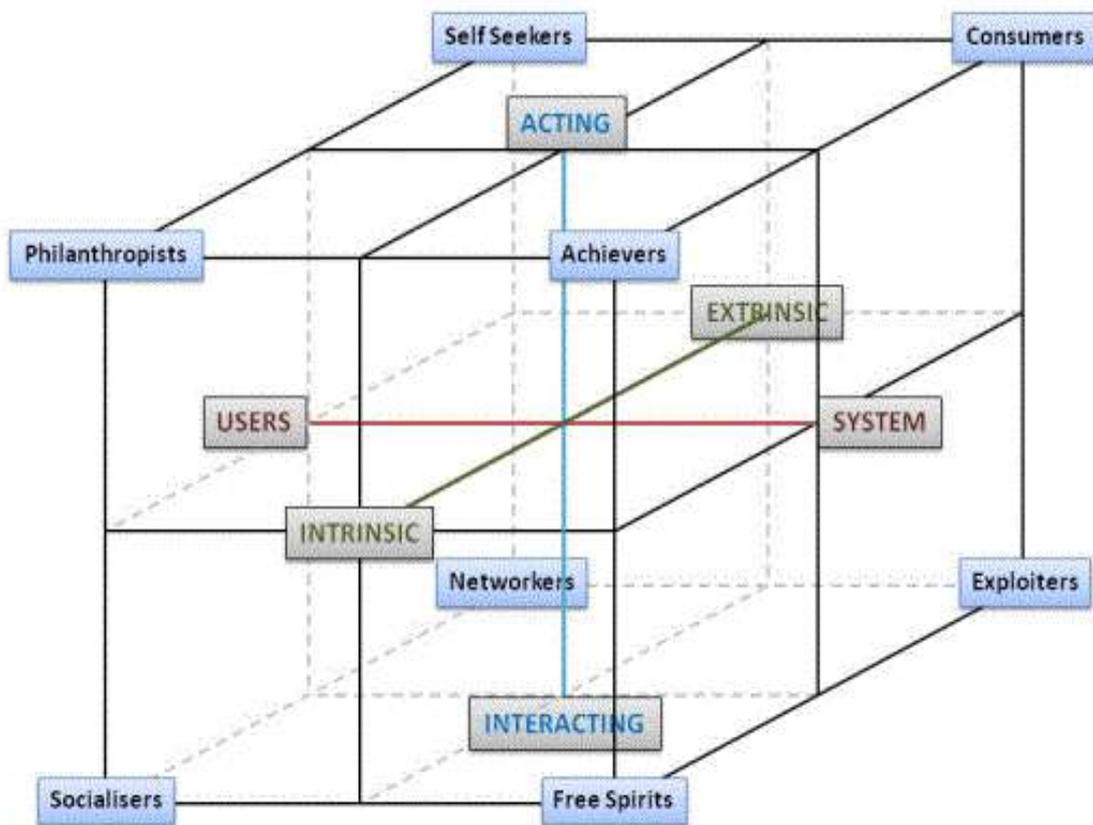
En relación a ello, puede resultar ilustrativa la clasificación de distintos tipos de usuarios de gamificación elaborada por Marczewski (2015), esta clasificación se basa en las taxonomías de Bartles, ideada para juegos de rol y MUD (dominios multiusuario), tal como representa la siguiente imagen:



Traducción o adaptación de la taxonomía simple de Bartles; elaboración propia a partir de Bartles, R. (1996) en su web personal [<http://mud.co.uk/richard/hcde.htm>].

A continuación, recordamos los tipos de usuarios de gamificación según Marczewski (2015)¹¹:

8 User Types of Gamification



Fuente de la imagen: web del propio autor donde aparecen muchas otras publicaciones relacionadas con el tema de la gamificación [<https://www.gamified.uk/user-types/>].

- **Jugadores:** disfrutan consiguiendo logros, así como del hecho de que el sistema los haga públicos, buscan el reconocimiento. Actúan motivados por factores extrínsecos, esto es, no por lo que les aporta el sistema en sí, sino lo que reciben a cambio por enfrentarse a él. Todos los individuos de este grupo son propensos a participar en la propuesta.

- **Socializadores:** a estos usuarios les gusta más interactuar con sus semejantes que el juego en sí mismo. Puede incluir individuos tanto dispuestos como no dispuestos.

¹¹ Marczewski, A. (2015). User Types. In *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform. Accesible en [<https://www.gamified.uk/user-types/>].

- Espíritus libres: buscan utilizar el sistema sin restricciones. Suelen ser los usuarios más creativos. Incluye ambos tipos de usuarios.
- Triunfadores: son expertos en conseguir logros dentro del sistema, intentan alcanzar la perfección. Incluye ambos tipos de usuarios.
- Filántropos: sienten que forman parte de algo superior que quieren transmitir al resto y les gusta ayudar. Incluye ambos tipos de usuarios.
- Creadores de contactos: de manera parecida a los socializadores, interactúan con otros usuarios pero, a diferencia de estos, les motivan las recompensas extrínsecas.
- Exprimidores: buscan y explotan continuamente diferentes medios y posibilidades para conseguir beneficios extrínsecos a partir del sistema.
- Consumidores: buscan beneficios del sistema que no impliquen demasiada interacción con el mismo (como ocurre en los programas de fidelización).
- Individualistas: buscan, casi compulsivamente, recompensas por interactuar de manera sencilla con los demás (les importa más la cantidad que la calidad de sus acciones).

2.3.- Ventajas e inconvenientes

Algunas posibles ventajas de su correcta aplicación serían el aumento del interés en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, así como la mejora en la adquisición y desarrollo de destrezas y competencias por parte de éstos. Además, según Morrillas, Barrio, C. (2016)¹² y Carrión-Salinas, G.A. (2017)¹³ la gamificación contribuye a dinamizar y hacer más efectivas las clases, incrementando la atención y participación y mejorando la motivación, el compromiso y el rendimiento escolar, ya que genera motivación y expectación positiva por parte de los alumnos y puede fomentar el aprendizaje colaborativo reforzado en la construcción de redes de apoyo.

¹² Morrillas, Barrio, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las tic un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de [<http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20Morillas%20Barrio%2c%20C%3a9sar.pdf>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹³ Carrión-Salinas, G.A. (2017). *Gamificación en educación primaria. Un estudio piloto desde la perspectiva de sus protagonistas*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de Andalucía: Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de [http://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/3840/0810_Carrion.pdf?sequence=1]. Fecha de consulta: abril de 2019.

Según otras fuentes como Caparrós, M. (2017)¹⁴ o *inspiraTICs* (2016)¹⁵ también potencia la capacidad socializadora ya que el juego estimula la competencia social de los participantes y su capacidad para relacionarse dado que se pueden formar equipos. A su vez, evita la frustración a través de un aumento progresivo de la dificultad, personaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona información práctica al docente, lo que le permite replantear la organización de la materia en función de los resultados obtenidos en la aplicación del juego en el aula.

Por contra, Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014)¹⁶ o Giménez, M. (2016)¹⁷ advierten de ciertos inconvenientes de la gamificación, como el fomento de la competitividad que, en ocasiones, puede ser mal entendida por los alumnos, la desviación de éstos hacia los objetivos superficiales de la propuesta o incluso el incremento del gasto la adquisición y renovación de materiales y herramientas, *software* y hasta en formación de profesorado.

Otros autores como Hyrynsalmi, S., Kimppa, K., K. y Smed, J. (2017)¹⁸ y Dias-Valle, P. H., Isotani, S. y Toda, A. (2018)¹⁹ hacen alusión a los siguientes efectos negativos que pueden derivar de la aplicación de la gamificación en el aula:

¹⁴ Caparrós, M. (octubre 2017). *Gamificación en educación: una guía práctica*. Recuperado de [<http://www.trespuntoelearning.com/gamificacion-en-educacion-guia-practica/>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹⁵ InspiraTICs (enero 2016). *Gamificación: jugar para aprender*. Recuperado de [<https://www.inspiratic.org/es/recursos-educativos/gamificacion-jugar-para-aprender>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹⁶ Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, enero). Does gamification work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *2014 47th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)* (pp. 3025-3034). IEEE. Recuperado de [<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹⁷ Giménez, M. (noviembre 2016). Ventajas y desventajas de la gamificación (entrada blog). Recuperado de [<http://maritagimenez.blogspot.com/2016/11/ventajas-y-desventajas-de-la.html>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹⁸ Hyrynsalmi, S., Kimppa, K., K. y Smed, J. (2017). The Dark Side of Gamification: How We Should Stop Worrying and Study also the Negative Impacts of Bringing Game Design Elements to Everywhere. En Tuomi, P. y Perttula, A. (Ed.), *GamiFIN 2017 Conference*. (96-104). Tampere: Tampere University of Technology, TUT Game Lab, Finlandia. Recuperado de [http://ceur-ws.org/Vol-1857/gamifin17_p13.pdf]. Fecha de consulta: abril de 2019.

¹⁹ Toda, A., Dias-Valle y P. H., Isotani, S. (2018). The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education. En Springer (Ed.), *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/326876949_The_Dark_Side_of_Gamification_An_Overview_of_Negative_Effects_of_Gamification_in_Education]. Fecha de consulta: abril de 2019.

-Pérdida de rendimiento: la declinación del rendimiento académico derivada de la incorporación de esta metodología en clase se puede deber a que los alumnos no comprenden las reglas del juego, lo rechazan porque no les gusta ser penalizados por sus fallos, piensan que las actividades que se exigen son demasiado complicadas para su nivel de conocimiento o se centran más en la mecánica del juego y la competitividad que en el fin del mismo, que no es otro que aprender jugando.

-Comportamientos indeseados: estos comportamientos aparecen por una mala planificación del juego, o bien por la ausencia de la misma. Esto conlleva una actitud negativa en algunos alumnos, como que piensen que es una pérdida de tiempo, no es divertido y no están aprendiendo nada. Unido a esto, también influyen la excesiva competitividad que se puede crear en el contexto de aprendizaje por medio de la gamificación, así como la desmotivación que puedan sentir algunos alumnos al no poder completar los niveles del juego por ser demasiado difíciles para ellos.

-Indiferencia: proviene de la ausencia de efecto que causa el juego sobre el alumno, ya sea para bien o para mal. A los alumnos no les parece una actividad ni divertida ni aburrida, simplemente les es indiferente.

-Efectos decrecientes: la disminución gradual de motivación y compromiso del alumno puede darse durante la aplicación del juego en clase, lo que posiblemente conduzca a un menor del mismo.

Los impactos negativos que pueden surgir de la gamificación en el aula como método de aprendizaje activo derivan de la falta de métodos y/o marcos de referencia adecuados para el planteamiento y el desglose de la gamificación en el contexto de aprendizaje. Por otro lado, la ausencia de teorías de diseño instruccional que sustenten la implantación de este método, especialmente enfocadas a promover la motivación, también influye negativamente en los alumnos. Estas teorías de diseño instruccional son necesarias para desarrollar buenas estrategias en gamificación que tengan un impacto positivo en el alumnado.

Adicionalmente, basándonos en Carrión-Salinas, G.A. (2017)²⁰ y Galbis, Córdova, D. (2017)²¹, incidiremos sobre algunas percepciones que tienen tanto alumnos como

²⁰ *Op. cit.*

²¹ Galbis Córdova, D. (2017). *El uso de la gamificación en el desarrollo competencial de los estudiantes universitarios: percepciones de alumnos y profesores*. (Tesis doctoral). Universidad Europea de Madrid, Madrid. Recuperado de

profesores de distintos niveles académicos sobre esta metodología. Los profesores universitarios que formaban parte de la muestra del estudio de Galbis, Córdova, D. (2017) creen que la gamificación puede ayudarles a desarrollar las competencias de los estudiantes. No solo eso, sino un amplio espectro de competencias como el trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo, las habilidades comunicativas y sociales, la autorregulación y la competencia de aprender a aprender, entre otras.

Por otro lado, los docentes universitarios del estudio percibieron algunos riesgos y limitaciones en el uso de la gamificación como metodología de desarrollo competencial. Uno de ellos es que las dinámicas de competición alimentadas por la gamificación puede resultar una potencial fuente de conflicto entre los estudiantes. Además, otra percepción de los docentes es que la gamificación no puede utilizarse para resolver problemas complejos, lo cual sería extrapolable al desarrollo de determinadas competencias.

Para los alumnos universitarios, la relevancia percibida es un factor clave, ya que se trata de una condición necesaria y suficiente para que los estudiantes adopten una actitud positiva hacia el uso de la gamificación para desarrollar sus competencias. Los alumnos universitarios presentan una serie de percepciones negativas sobre la gamificación como la falta de confianza en esta metodología, falta de afinidad con el medio y baja autoeficacia percibida.

No obstante, en ambos casos se discute una relativa falta de información que hay en la comunidad universitaria con relación a la gamificación aplicada a la educación.

En niveles educativos inferiores, el estudio de Carrión-Salinas, G.A. (2017), muestra cómo existen una serie de percepciones positivas y negativas por parte de alumnos y profesores sobre la gamificación que coinciden en gran medida con otros estudios como Hitchens, M. y Tulloch, R. (2018)²² o Chmielarz, D. y Pitura, J. (2017)²³. Para los profesores la gamificación puede ser una técnica útil, efectiva,

[<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1664739>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

²² Hitchens, M. y Tulloch, R. (2018). A gamification design for the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45. [<https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2017-0028>]. Fecha de consulta: abril de 2019.

²³ Chmielarz, D. y Pitura, J. (2017). "Creating a comic strip is very creative and thanks to it we learn and remember" - Student perceptions of a Biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project. *Teaching English with Technology*, 17(3), 77-95. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/318926415_Creating_a_comic_strip_is_very_creative_and_thanks_to_it_we_learn_and_remember_-

beneficiosa, moderna y fácil de aplicar, sin embargo, creen que es necesario tener conocimientos de esta metodología y tener cierta formación tecnológica. Además, también creen que la gamificación permite alcanzar los objetivos: el aprendizaje, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo. Por el contrario, las actividades requieren una cuidadosa planificación, una correcta estructuración y desarrollo que pueden implicar una gran dedicación de tiempo por parte de los docentes fuera del aula.

En comparación con otras técnicas, la gamificación se percibe como más motivadora, dinámica y entretenida; sin embargo, también más difícil de implantar, en función de las características y dotación de los centros educativos. Tanto alumnos como profesores consideran como beneficiosas las actividades gamificadas, con alto componente práctico, frente a las explicaciones de tipo teórico más desvinculadas de cualquier aplicación real. Por otro lado, la gamificación sirve para desarrollar varias competencias, entre ellas la tecnológica, algo valorado positivamente tanto por docentes como por alumnos. Los alumnos, en general, muestran buena disposición para realizar este tipo de dinámicas, distintas a lo habitual en el aula, creen que aumentaría su participación, implicación y motivación respecto al contenido y al proceso de aprendizaje; no obstante, también hay casos de alumnos que se sienten infantilizados por el juego o que sienten que no han podido desarrollar todo su potencial a través de éste.

Como conclusión, teniendo en cuenta la bibliografía citada, podemos decir que la gamificación es bien recibida por parte de alumnos y profesores como herramienta complementaria al desarrollo normal de la clase, siempre y cuando exista una motivación intrínseca en los mismos (necesidad de relacionarse, autonomía y competencias) y un correcto diseño de la actividad, así como una preparación adecuada.

2.4.- Pautas para las propuestas prácticas

En este apartado del trabajo se exponen una serie de principios para diseñar una clase gamificada, los cuales se sustentan en la base teórica establecida por Hitchens y

Tulloch (2018)²⁴, autores cuya labor investigadora se ha centrado en el diseño y la aplicación de actividades gamificadas. De todos modos, para profundizar sobre la puesta en práctica de este tipo de actividades se recomienda consultar bibliografía especializada²⁵.

En el juego, debe existir transparencia en cuanto a la ganancia y la pérdida de puntos u otro tipo de recompensa: debe estar claro para el alumnado, desde el inicio de la clase gamificada, cuántos puntos se adquieren en cada actividad, cuántos puntos tiene en cada momento cada alumno y para qué pueden utilizarlos.

Las tareas que pueden incluirse en la gamificación pueden ser preguntas de respuesta múltiple o tareas en equipo (debates, discusiones, juicios simulados...), siempre basadas en conocimientos que se han adquirido anteriormente.

Es favorable valorar, además de las actividades citadas anteriormente, los buenos comportamientos en el transcurso de la gamificación: realizar buenas preguntas, ayudar a otros compañeros, participación en lecturas o explicaciones, etc. Aunque se trate de valoraciones subjetivas por parte del docente, en la práctica no se prestan a dificultades.

Además, a lo largo de la realización de este trabajo, se ha llegado a la conclusión de que las propuestas deben poder llevarse a cabo en un aula estándar y, de manera ideal, tendrían que adherirse a los tres elementos básicos en gamificación, explicados en el apartado “Fundamentos pedagógicos y didácticos”: autonomía, competencia y relación. La autonomía, entendida como la exploración independiente, según los intereses personales, las preferencias y el contexto. La competencia o competitividad, del propio sistema o juego hacia el usuario, es decir, que a través de la propuesta el alumno se sienta retado a conseguir el objetivo o, una vez alcanzado, mejorar las condiciones de su cumplimiento (tiempo, calidad de la ejecución, etc.). Y relación, en el sentido de que se vincule, por un lado, con los intereses y expectativas de los alumnos; por otro, que tenga presente la interacción entre los usuarios y fomente relaciones de cooperación, de competencia sana, de crítica constructiva.

²⁴ *Op. cit.*

²⁵ Véase Keener, C. P., (2017) para la revisión de propuestas exitosas y sugerencias de acción basadas en experiencias reales y Sánchez-Rivas, E. y Salas-Ruiz, J. (2017) para la aplicación de distintas actividades en función del objetivo perseguido.

3. CORPUS DE ACTIVIDADES

Llegado este punto, las siguientes páginas del trabajo se dedican a la explicación de las propuestas de actividades lúdicas para realizar en el aula de secundaria. Antes de pasar a detallar cada una de ellas es preciso comentar que su diseño se ha llevado a cabo teniendo en cuenta aspectos normativos del currículo académico y que se centran en los cursos inferiores de la secundaria como pueden ser 1º y/o 2º de la E.S.O. No obstante, gran parte de ellas son susceptibles de ser adaptadas a otros contenidos, cursos y formatos de presentación o desarrollo ya que a la hora de aplicar cualquier estrategia metodológica de enseñanza es imprescindible tener en cuenta las características del centro, de los alumnos y del docente, así como las circunstancias específicas del aula y el momento o la atmósfera de la clase.

También es necesario aclarar que este corpus no persigue trabajar un bloque o un contenido específico de la materia de Lengua y Literatura sino que más bien ejemplifica la capacidad o el potencial que puede tener la ludificación para incidir sobre distintos apartados de la materia. Se podría decir que, en general, el corpus de actividades lúdicas está orientado a mejorar la competencia comunicativa y la competencia lingüística de los alumnos y que, dependiendo de la actividad en sí, algunas inciden más en las destrezas de comprensión y expresión oral, otras en la comprensión y expresión escrita, otras en la educación literaria y otras en el conocimiento de la lengua. A través de estas actividades, se instruirá en la comprensión y expresión de la lengua castellana, así como de otras lenguas cooficiales de la Comunidad Autónoma. Por otro lado, se fomentará el conocimiento, valoración y respeto de los aspectos culturales e históricos propios y ajenos, así como el patrimonio artístico y cultural, particularmente el literario.

3.1.- Justificación del corpus

Desde distintas disciplinas se lleva décadas estudiando y reconociendo la importancia que tiene el juego para el ser humano. Ya en 1938, el antropólogo holandés Johan Huizinga tituló su publicación más conocida *Homo ludens*, resaltando la importancia que tiene este comportamiento, hasta el punto de poder llegar a definirnos como especie o al menos a diferenciarnos de otras a través de él. En la pedagogía, tal como señala Bautista (2017), distintos autores se apoyan en esta herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza. Para Piaget, el juego permite al

individuo relacionarse con su entorno, conocerlo, transformarlo y reconstruirlo. Para Vigotsky el juego también cumple una función esencial ya que a través de él se asimilarían las relaciones sociales fundamentales. Al mismo tiempo, el juego permite a los individuos empezar a someterse a reglas de comportamiento o de funcionamiento impuestas desde el exterior, de manera que les prepara para la vida adulta y los ambientes laborales. Por último, para este autor el juego puede servir para configurar el sistema moral y de valores de los individuos, desarrollando su formación integral. La pedagoga austriaca Melanie Klein indica que el juego es un medio a través del cual niños y jóvenes —y se podría añadir que también adultos— expresan sus deseos, preocupaciones, ansiedades, anhelos y que favorece el desarrollo del pensamiento, las destrezas de razonamiento y la imaginación o creatividad.

Además, desde el punto de vista sociológico, hay que tener en cuenta que los niños y adolescentes de sociedades posindustriales o posmodernas se han desarrollado en un ambiente marcado por el desarrollo tecnológico hasta el punto de hablar de “nativos digitales” o “generación táctil”, también llamada “generación T”. Estos individuos están marcados por una cultura tecnológica, de manera que se comunican, se relacionan, se entretienen, se informan y se forman a través de medios interactivos o digitales, entre los cuales destacaría internet (Pérez-Robleda, 2016).

Por tanto, en vigor de los argumentos señalados, creemos que las estrategias lúdicas pueden resultar beneficiosas en la etapa educativa de Secundaria y que, de manera especial, las actividades gamificadas sirven para conectar los contenidos de la asignatura —en este caso Lengua y Literatura— con los intereses de los alumnos y con su vida cotidiana ya que, como se puede constatar en la realidad de los centros, un alto porcentaje de los alumnos consume habitualmente videojuegos y seguramente todos ellos hayan jugado alguna vez o estén familiarizados con los elementos de diseño y mecánicos propios de los juegos, tanto analógicos como digitales.

Dado que 1º de E.S.O. es un curso de adaptación entre la etapa escolar y el instituto, uno de los objetivos que persigue alcanzar este corpus de actividades es fomentar la adopción de responsabilidades, así como el conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes de cada uno con respecto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos.

En segundo lugar, este corpus también se orienta hacia el desarrollo y consolidación de los hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual o grupal.

Por otro lado, con esta selección de actividades también se pretende incentivar el espíritu emprendedor, la confianza en uno mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

3.2.- Marco normativo

Para llevar a cabo este corpus de actividades se han tenido en cuenta las disposiciones marcadas para esta etapa en la legislación vigente a nivel estatal y autonómico, la cual referimos a continuación.

A nivel estatal:

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero)²⁶.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre)²⁷.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de enero)²⁸.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (BOE de 29 de enero)²⁹.

A nivel autonómico:

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de 08 de mayo)³⁰.

²⁶ Véase el enlace [<https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/21/pdfs/A06306-06324.pdf>].

²⁷ Véase el enlace [https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886].

²⁸ Véase [<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>].

²⁹ Véase [<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>].

³⁰ Véase [<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>].

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León³¹.

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022³².

Además de los objetivos, dichas disposiciones legales también plantean las competencias que se han de fomentar y desarrollar en cada etapa. En relación a esto es pertinente recordar que las competencias clave del Sistema Educativo Español se definen como habilidades para responder a problemas complejos y llevar a cabo actividades diversas de forma adecuada. Son una combinación de capacidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales. Además, son concebidas como un conocimiento obtenido a través de la participación activa en prácticas sociales. Por todo ello, se consideran un “saber hacer” aplicado a la diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.

Este corpus de actividades pretende enfocarse a la mejora de varias de ellas:

Comunicación lingüística: dominio de las dimensiones léxica, gramatical, semántica, ortográfica, fonológica y ortoépica (capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita). Se trabajará a través de los propios contenidos de la asignatura o de las actividades, por el hecho de ser Lengua y Literatura.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos. Se pondrá en práctica a través del manejo de los sistemas de puntuación de las actividades.

Competencia digital: implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de

³¹ *Op. cit.*

³² Véase [<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-ii-pla>].

conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Su desarrollo se plantea a través del formato de algunas actividades, las cuales dependen de plataformas virtuales o cuyas variantes permiten su aplicación a través de dispositivos electrónicos o tecnológicos.

Aprender a aprender: se entiende como la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Algunas de estas actividades introducen técnicas del tipo construcción de esquemas, habilidades mnemotécnicas, etc.

Competencias sociales y cívicas: implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados. Varias de las actividades del corpus contienen intervenciones orales y foros de debate. Además, de forma paralela, se introducirán textos normativos o prescriptivos como pueden ser las normas de convivencia, por ejemplo, en alguno de los juegos.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. A través de algunas de las actividades se permitirá a los alumnos dar rienda suelta a su creatividad, así como a que desarrollen actitudes proactivas y de trabajo cooperativo.

Conciencia y expresiones culturales: esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas pudiendo incorporar componentes expresivos referidos a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Se trabajará a través de los contenidos de las actividades, dado que en ellas se recurrirá a textos literarios, entre otras producciones culturales y artísticas.

Por último, otros dos factores que se han de tener en cuenta del corpus son el posible valor de las actividades para complementar a otros instrumentos de evaluación

propios de la asignatura y también su capacidad para introducir elementos transversales.

En cuanto al primer factor, reiteramos aquí el carácter complementario, que no sustitutivo, de la ludificación frente a otras metodologías de enseñanza y evaluación. Respecto al segundo, dado el carácter de la asignatura y del curso en particular para el que se han ideado estas actividades, creemos que resulta oportuno y cómodo incluirlos a través de los textos, así como a través del funcionamiento de algunas de las actividades. A través de ellos se plantearán temas como la convivencia en sociedad, los valores democráticos, la educación cívica, la igualdad entre los seres humanos, la educación para la salud, la educación medioambiental y la educación para la paz, entre otros temas que puedan surgir a lo largo del curso como la seguridad en internet, el buen uso de las nuevas tecnologías, la seguridad vial, entre otros.

3.3.- Contexto educativo³³

Este corpus de actividades se ha planeado y probado teniendo en cuenta las características de un centro en concreto y de varias clases o grupos de alumnos.

En cuanto al centro educativo, cabe señalar que se trata de un Instituto de Enseñanza Secundaria de titularidad pública ubicado en el centro de la ciudad de Burgos, con una larga trayectoria al servicio de la enseñanza. Dicho centro cuenta con todas las facilidades e instalaciones habituales. Además de las aulas, el centro dispone de muchas otras dependencias que contribuyen al funcionamiento del mismo como son la conserjería, la secretaría, la oficina de administración, las tres salas de profesores, los distintos departamentos, varios despachos de jefaturas de estudio y dirección, polideportivo, distintos laboratorios de física y química, laboratorio de biología y geología, salas de informática, de dibujo y de idiomas, biblioteca de alumnos, aseos, etc. Además, el centro cuenta con salón de actos, una capilla que sirve como aula magna en numerosas ocasiones y eventos.

En cuanto al alumnado del centro, destaca su numerosidad y diversidad. En total el centro cuenta con más de 1300 alumnos, repartidos en distintos horarios lectivos, de modo que existe el turno de día, el nocturno y, adicionalmente, una modalidad a distancia. La mayor parte del alumnado procede del ámbito urbano y, aunque su

³³ Esta información se ha extraído del Proyecto Educativo del propio centro, el cual no se menciona en la bibliografía para preservar su privacidad.

estrato socioeconómico de procedencia también es variado, se podría establecer una predominancia del nivel medio. Como se deduce de lo anterior, los intereses, motivaciones y expectativas del alumnado son muy variados, al igual que sus capacidades y el nivel de desarrollo que alcanzan. Por una lado, se pueden encontrar alumnos con graves dificultades de aprendizaje y lagunas considerables, alumnado absentista y/o con riesgo de abandono del sistema escolar, alumnado con necesidades de apoyo específicas y alumnado con capacidades ampliamente desarrolladas.

3.4.- Los bibliotecarios de Alejandría

Título de la actividad: Los bibliotecarios de Alejandría.

Objetivos: Familiarizar a los alumnos con los libros en formato físico. Dotar a los alumnos de unas pautas para la búsqueda de información básica en los libros. Incidir sobre la clasificación de los géneros literarios.

Competencias: Competencia Lingüística, (Competencia Digital si la actividad se llevase a cabo en un soporte informático o multimedia), Aprender a Aprender, Competencias Sociales y Cívicas, Conciencia y Expresiones Culturales.

Contenidos: Bloque I Comunicación oral: hablar y escuchar, Bloque IV Educación literaria.

Número de participantes y forma de organización: toda clase, en grupos de 3-4 personas.

Tipo de actividad: Grupal, cooperativa y competitiva.

Resumen: El docente llevará al aula una selección de libros, dependiendo del número de alumnos y de grupos que se vayan a formar. De manera orientativa podría establecerse a razón de uno por grupo. Estos libros pueden ser de naturaleza literaria o no. A continuación, tras establecer los grupos y repartir los libros, encargará a los alumnos que realicen una ficha técnica del libro que les haya tocado. Esta ficha deberá incluir un mínimo de información (título, autor/es, fecha de publicación, género) que puede ampliarse en otros apartados según la experiencia y la creatividad de los alumnos (observaciones, ilustrador, crítica, etc.). En el apéndice se incluye un modelo de ficha que se puede fotocopiar para los alumnos o simplemente escribir en la pizarra.

Una vez un grupo haya terminado de realizar su ficha, se intercambiará el libro con otro grupo, hasta que todos hayan clasificado el conjunto de obras. El docente revisará los resultados para comprobar que no se alteran en las fases siguientes y también para compararlos con una “respuesta ideal”, en función de la cual les asignará alguna puntuación. Al terminar, cada grupo, o bien sus representantes, expondrán al resto de la clase alguna de sus fichas y defenderán la forma de clasificar la información que han elegido en un foro abierto a la participación de los demás alumnos. Así, podrán cuestionarse y criticarse unos a otros, según la coincidencia hallada en las exposiciones.

El grupo con mayor puntuación será el vencedor del juego y recibirá una tarjeta de acceso a la biblioteca del centro para acudir en horas de guardia o en los recreos. (Autorización del profesor).

Material necesario para su desarrollo: varios libros.

Temporalización: la actividad tiene una duración aproximada de una sesión de clase.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: es conveniente repetir la actividad, ya que se observan mejoras de ejecución a medida que aumentan los intentos, aunque se cambien los libros elegidos.

Muchos alumnos no están acostumbrados a manejar libros ni tampoco saben dónde encontrar la información básica dentro de los mismos. El resultado de la actividad mejoraría si se dan algunas pautas sobre la localización de dicha información.

Una posible variante de la actividad sería realizarla con ordenadores o tablets, de manera que los resultados se manejarían a través de un programa tipo *Excel* o similar.

Una propuesta de mejora es llevar libros de sobra, de manera que no se desacompase el ritmo de trabajo entre los grupos, aunque después en el resultado final no todos hayan trabajado con las mismas obras.

Fuente de la actividad: elaboración propia.

3.5.- La Voz

Título de la actividad: La Voz

Objetivos: Mejorar la comprensión y expresión oral de los alumnos. Hacer recapacitar a los alumnos sobre los criterios y los instrumentos de evaluación.

Competencias: Competencia Lingüística, Aprender a Aprender, Competencias Sociales y Cívicas, Conciencia y Expresiones Culturales.

Contenidos: Bloque IV Educación literaria.

Número de participantes y forma de organización: Toda la clase, lectura individual, puntuación individual o consensuada.

Tipo de actividad: competitiva.

Resumen: La actividad consiste en una lectura coevaluada, de manera que se lee y resume un fragmento literario de obras que se estén leyendo en el curso, o bien de una obra seleccionada expresamente para realizar esta actividad. Cada vez que se lleve a cabo esta actividad, el docente seleccionará a uno o varios alumnos para que lean ante el grupo (dependiendo del tiempo de clase que se quiera invertir). Tras la lectura, el alumno deberá hacer un resumen de aquello que ha leído, reformulándolo con sus propias palabras. Después, sus compañeros puntuarán la ejecución de la lectura con base en unos criterios que se pueden establecer en una rúbrica. En el apéndice se muestra un posible modelo de rúbrica. La puntuación se asignará individualmente de forma oral y el profesor llevará un registro paralelo de las mismas, para que conste por escrito y los alumnos puedan consultar sus puntuaciones obtenidas. A su vez, el docente registrará su propia valoración de la ejecución y la comparará con la realizada por el resto de la clase.

A medida que los alumnos realicen lecturas y, según los puntos que sumen, podrán conseguir insignias que denotarán su rango. A final de curso se puede plantear alguna recompensa como un libro para todas las personas que hayan alcanzado el rango máximo. El sistema de puntuación también se especifica en el apéndice.

Material necesario para su desarrollo: Libro de lectura.

Temporalización: La duración de la actividad puede abarcar entre 5 y 10 minutos cada vez que se realice, lo ideal sería ponerla en práctica periódicamente, de manera que todos los alumnos cuenten con varias puntuaciones al final del curso y puedan ver su progresión.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: Algunos alumnos muestran reticencias a la hora de salir a leer en público, llegado el caso, se puede adaptar la actividad y permitir la lectura desde el sitio o reducir la extensión del fragmento que se ha de leer para así conseguir la participación de dichos alumnos.

Dependiendo de las características del centro etc., la puntuación se la podrían asignar individualmente de forma oral, o bien por escrito si previamente se proporciona unas rúbricas a toda la clase o, a través de una tablet o similar si el centro cuenta con suficientes dispositivos electrónicos. Preferiblemente se optará por el método que permita a los alumnos llevar un seguimiento de sus puntuaciones más fácilmente en función de las características de los mismos.

En ocasiones los alumnos puntúan utilizando criterios subjetivos, en función de cómo les ha puntuado la persona a la que ellos puntúan o según su relación personal con ella. Esto es algo que el docente ha de poner de manifiesto y que puede servir para reflexionar en grupo sobre los sistemas e instrumentos de evaluación.

Fuente de la actividad: elaboración propia basada en la experiencia de las prácticas del Máster.

3.6.- Náufragos

Título de la actividad: Náufragos

Objetivos: Desarrollar la competencia lingüística y las capacidades relacionadas con la escritura. Mostrar a los alumnos distintas tipologías textuales, así como sus fórmulas características. Fomentar el uso adecuado, coherente y cohesionado de la lengua.

Competencias: Competencia Lingüística, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales

Contenidos: Bloque II Comunicación escrita: leer y escribir, Bloque III Conocimiento de lengua.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, individualmente.

Tipo de actividad: Individual, cooperativa y competitiva.

Resumen: La actividad se desarrollará a lo largo de todo el curso a medida que se vayan viendo distintas tipologías textuales de manera teórica como por ejemplo la carta formal y la carta informal, los textos descriptivos, los textos normativos, los escritos oficiales, etc. El docente planteará una trama narrativa según la cual cada alumno es un náufrago que ha aparecido en una isla desierta y, contando con papel, boli y botellas, deberá intentar comunicarse con distintas instancias para tratar de resolver su situación. Al principio se mandarían notas de socorro, otras veces

reclamaciones (a la compañía de cruceros que provocó el naufragio, por ejemplo), otras veces descripciones, etc. El docente dará respuesta a las cartas o escritos de la manera que corresponda y conduciendo la historia hacia el siguiente tipo de texto. Para ello se podrán alterar los destinatarios “reales” del escrito. La idea de esta trama es que los alumnos se interesen por ella y sientan curiosidad por seguir avanzando en la historia para llegar a descubrir el final. El docente puede plantear varias tramas o historias para ir respondiendo de maneras diferentes a los alumnos. Habrá también unas pautas de funcionamiento del juego, la primera de ellas es que demasiadas faltas de ortografía (por ejemplo 5) anularán el envío y deberá repetirse. La segunda norma es que la falta de adecuación respecto al formato textual recibirá una respuesta en la que se pedirá al alumno que reformule aquellas partes del escrito que no adecúen al formato textual que se esté trabajando.

Material necesario para su desarrollo: papel, bolígrafo y una botella o recipiente que hará de sobre o carpeta de documentos.

Temporalización: la actividad se plantea a largo plazo, para que dure todo el curso y el tiempo que se le dedica en cada sesión puede variar, dependiendo del tipo de texto y el grado de conocimiento que tengan los alumnos del mismo. Además, también se pueden dedicar algunos momentos a la corrección del ejercicio o a la lectura y comentario de las producciones de los alumnos.

A continuación se propone un modelo de trama, que sirve para temporalizar el desarrollo de la actividad por sesiones.

El docente introduce la actividad a los alumnos: Imaginad que aparecéis en una isla desierta, aunque cerca de la playa donde despertáis hay un cargamento de agua embotellada y un enorme taco de papeles. Después de pasar las primeras horas o días, ¿trataríais de comunicaros? ¿cómo se os ocurre que podríais enviar mensajes?

Esto conducirá a la producción del primer tipo de texto, la nota (textos de la vida cotidiana), en la que incluirán información básica sobre su situación de emergencia y la necesidad de ayuda inmediata.

Antes de poder realizar otros escritos, el narrador deberá proveer de una información básica a los jugadores, como su origen y las circunstancias que les han llevado hasta allí. Un ejemplo sería que, mientras hacían un crucero vacacional, el transatlántico encalló y se hundió, de manera que al cayeron al agua y la corriente les arrastró hasta unas recónditas islas.

En la siguiente intervención, el narrador informará sobre la mejora de las habilidades de supervivencia de los náufragos por un lado y, por otra, de la falta de respuesta a su primer mensaje. Esto llevará a replantear el formato de escritura y a comparar la nota con la carta formal. A continuación, se indicará a los jugadores la conveniencia de intentar contactar con el exterior a través de un mensaje más elaborado y en el que la información que se ofrece sea más precisa, tratando además de adecuarse a las fórmulas de cortesía y al formato habitual de las cartas.

Este envío sí obtendrá una respuesta, pero no la de una esperada ayuda, sino la de otro náufrago de otra isla. Esto dará pie a incluir otra tipología textual en la siguiente fase, la carta informal, en la que los náufragos se comunicarán de una forma más personal y cercana, utilizando un tono coloquial. A su vez, en posteriores intercambios, este interlocutor pedirá a los náufragos que realicen descripciones tanto de sí mismos como de su isla, su día a día, etc. Esto, significará que los siguientes textos que se trabajen sean precisamente los textos descriptivos. Además, para trabajar textos literarios (diario personal) se planteará que en una de esas cartas informales se adjunte una página del supuesto diario que escriben los náufragos, a fin de mantener la cordura y de expresar sus sentimientos y preocupaciones. Esta parte de la actividad puede servir para comentar aspectos relativos a la literariedad de un texto, así como para introducir el concepto de la metaliteratura.

En la siguiente fase de la historia, se propondrá un encuentro entre náufragos, de manera que, a cada uno de los jugadores le visitaría ese náufrago con el que se han estado cartearando. Para preparar esta visita se trabajarán dos tipos de textos, en primer lugar, las invitaciones (textos de la vida cotidiana). En segundo lugar, los textos prescriptivos (textos de la vida cotidiana). Los primeros, por razones obvias, los segundos, porque se planteará a los jugadores la conveniencia de establecer unas normas de uso y convivencia de su propia isla.

Más adelante, el narrador conducirá la historia hacia un momento de crisis, en el cual los náufragos se sienten frustrados. Tras haber terminado la visita de su amigo postal, deciden escribir a la compañía de cruceros en la cual viajaban para hacer una reclamación (textos formales o escritos oficiales). En ella deberán exponer los daños y perjuicios que se les ha ocasionado y la demanda de un rescate por parte de la compañía.

Mientras esperan la respuesta a la reclamación, retomarán su relación con el amigo postal, debido a la inminente llegada del cumpleaños del mismo, razón por la cual escribirán una tarjeta de felicitación (texto cotidiano).

El siguiente acontecimiento de la trama es la respuesta a la reclamación, pero no por parte de la compañía de cruceros, sino de una cooperativa de pescadores que, preocupada por la situación del naufrago, ofrece ayuda y se prestan a realizar un rescate, para lo cual piden información sobre la localización de la isla. Esto servirá para introducir otro tipo de textos en el juego, los partes del tiempo y las fichas, en este caso sobre información geográfica.

Más adelante, mientras se espera la llegada de ayuda, el narrador replanteará la situación a los jugadores. Después de todo ese tiempo en la isla y, por las condiciones de vida que tienen (tiempo estable, alimentación sana a base de frutas y pescado, tiempo libre, tranquilidad, etc.), podrán optar por escribir un texto expositivo en el que dejen clara su deseo de permanecer en la isla sin ser molestados, o bien aporten razones sobre su incomodidad y su voluntad de ser rescatados lo antes posible.

Por último, los jugadores tendrán que realizar una producción textual más, la cual dependerá de la elección tomada en la fase anterior. Quienes hayan optado por permanecer en la isla deberán responder a una entrevista que les hará llegar una revista de antropología y sociología; por otro lado, quienes hayan decidido volver a la sociedad, tendrán que diseñar un anuncio o texto publicitario mediante el cual vender un libro que deciden escribir después de toda la experiencia de haber vivido en una isla desierta durante meses.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: un elevado número de alumnos dificulta la respuesta variada por parte del docente, sería recomendable elegir una serie de tramas similares e ir planteándolas aleatoriamente a los alumnos en lugar de fabricar una para cada uno de ellos.

Algunos alumnos tienen problemas para almacenar sus documentos o la botella que los contiene y se olvidan de traerla a clase o la extravían.

Si el centro o los alumnos cuentan con los medios técnicos necesarios, se puede plantear la misma actividad, con otro tipo de historia, para escribir en formato digital.

Otra variante es permitir que entre los alumnos puedan revisar los escritos de sus compañeros antes de enviarlos y, si aportan alguna mejora (corrección ortográfica,

adecuación al formato, etc.), recibirán alguna recompensa como podría ser la posibilidad de revisar faltas en sus exámenes.

Fuente de la actividad: elaboración propia.

3.7.- Laboratorio de neologismos

Título de la actividad: Laboratorio de neologismos.

Objetivos: Repasar los procedimientos de formación de palabras. Fomentar la creatividad de los alumnos.

Competencias: Competencia Lingüística, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque III Conocimiento de Lengua.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, en grupos de 3-4 personas.

Tipo de actividad: grupal, cooperativa y competitiva.

Resumen: Se divide a los alumnos en grupos y se encarga a cada grupo la invención de varios neologismos (de manera orientativa se puede establecer 5 como una cantidad promedio), de acuerdo con los contenidos vistos de manera teórica. Deberán escribirlos en una ficha, junto con una definición y un ejemplo de uso. Una vez se haya terminado el tiempo de creación, los grupos pasarán a presentar oralmente sus creaciones (quizá no todas, sino una selección) ante el resto de la clase que, con su ficha, puntuará la originalidad, operatividad y oportunidad de estas nuevas palabras. Se reconocerá al grupo que haya obtenido mejores puntuaciones con algún obsequio simbólico.

Material necesario para su desarrollo: papel y bolígrafo, ficha del ejercicio (consta en el apéndice).

Temporalización: la actividad tiene una duración aproximada de 30 minutos.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: una posible variante es que, en la fase inicial del juego, los grupos separen su creación de la definición original y, los otros grupos aporten su propia definición de los neologismos, lo cual generará debate según su coincidencia o no.

Fuente de la actividad: elaboración propia.

3.8.- Adivoznanzas

Título de la actividad: Adivoznanzas

Objetivos: Mejorar las destrezas relacionadas con la lectura en voz alta. Iniciar a los alumnos en el manejo de programas de grabación de audio. Introducir el género de la poesía en general y las adivinanzas en particular en el aula.

Competencias: Competencia Lingüística, Competencia Digital, Conciencia y Expresiones Culturales

Contenidos: Bloque I Comunicación oral: escuchar y hablar, Bloque IV Educación literaria

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, individualmente

Tipo de actividad: competitiva

Resumen: se asignará una adivinanza a cada alumno y se le facilitará la manera de registrarla en algún soporte (grabadora, teléfono móvil, etc.) sin que el resto de la clase pueda oírlo en primera instancia. En la segunda fase de la actividad se reproducirán las grabaciones y los alumnos, con la ficha que se adjunta en el apéndice, deberán rellenar la información, tratando de averiguar, por un lado, de quién es el emisor y, por otro, la solución de la adivinanza. Para ello se pueden realizar varias reproducciones, en caso de que los alumnos así lo requieran.

Material necesario para su desarrollo: soporte de grabación, ficha de la actividad

Temporalización: la duración aproximada de la actividad es de una sesión y media, teniendo en cuenta el tiempo destinado a la grabación y reproducción de audios.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: quizá resulte conveniente hacer las grabaciones en horario fuera de clase, para no invertir demasiado tiempo en esta fase. Dependiendo de las características del alumnado y del centro, se les puede pedir que lo hagan como tarea para casa, en el recreo o en algún otro momento que no sea en clase. Es recomendable explicar el sistema de rangos antes de rellenar las fichas, de manera que los alumnos se sientan retados por la clasificación y presten mayor atención a las grabaciones y ejecuten la tarea más motivados.

Fuente de la actividad: elaboración propia a partir de Portela Lopa, A. (2019).

3.9.- Mercadillo de palabras

Título de la actividad: Mercadillo de palabras

Objetivos: Mejorar la comprensión que tienen los alumnos sobre los distintos tipos de palabras (categorías morfológicas), fomentar la creatividad.

Competencias: Competencia Lingüística, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque I Comunicación oral: escuchar y hablar. Bloque III Conocimiento de lengua (categorías morfológicas).

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, grupos de 3-4 personas.

Tipo de actividad: grupal, cooperativa, competitiva.

Resumen: se distribuye a los alumnos por grupos y se indica a cada grupo que dividan un folio en unas 20 cuadrículas y las recorten para escribir una palabra en cada casilla o tarjeta, ya que después tendrán que recortarlas. Cada grupo elegirá una clase de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.) y solamente podrán escribir ese tipo de palabras en sus casillas. Más adelante, se dejará un tiempo para se intercambien palabras entre los grupos, para ello se pueden repartir roles entre los integrantes del grupo según si van a comerciar con otras mesas o si van a quedarse en su puesto, vendiendo las palabras que han escrito. Finalmente, los grupos iniciales tratarán de formar oraciones con las palabras que han conseguido y se apuntará en la pizarra las aportaciones de cada grupo, para ver quién consigue, por ejemplo, la frase más larga, la frase con más tipos de palabras, etc. Se valorará positivamente la longitud de las oraciones, así como también se tendrá en cuenta su adecuación y coherencia.

Material necesario para su desarrollo: papel y bolígrafos.

Temporalización: la actividad podría abarcar unos 30 minutos, teniendo en cuenta el tiempo necesario para fabricar las papeletas, el intercambio de las mismas, etc.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: Es posible que los alumnos, por sí mismos, no escojan todos los tipos de palabras posibles y se repitan demasiados grupos que escriben sustantivos, podría ser beneficioso que el profesor guíe en este sentido la actividad para que después sea más fácil construir oraciones.

Fuente de la actividad: elaboración propia a partir de la experiencia de las prácticas realizadas durante el Máster.

3.10.- Prepizzaciones

Título de la actividad: Prepizzaciones.

Objetivos: Mejorar el conocimiento que tienen los alumnos sobre las preposiciones.

Competencias: Competencia Lingüística, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque III Conocimiento de lengua.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, por parejas.

Tipo de actividad: competitiva.

Resumen: esta actividad tiene dos fases, la primera consiste en fabricar los materiales del juego, para ello los alumnos deberán dibujar un círculo y dividirlo en 23 espacios, de manera que escribirán una preposición en cada uno de ellos. Además, para hacer la actividad más entretenida, en esta fase se propondrá a los alumnos que dibujen y utilicen los materiales que crean convenientes para que el círculo tenga el aspecto de una pizza. Es recomendable ordenar esta tarea para casa, a fin de no invertir demasiado tiempo de clase en la actividad. Una vez tienen la “pizza”, deberán recortar las porciones. A continuación, por parejas, se intercambiarán sus listas de preposiciones y voltarán los papeles, de manera que no se vea el lado en que está escrita la preposición y se guardarán una porción. Cada alumno tiene que intentar averiguar, en el menor tiempo posible, cuál es la preposición que le falta. En sucesivos intentos se irán retirando dos, tres, cuatro, cinco o hasta seis papeletas.

Para medir el tiempo de ejecución se puede pedir a los alumnos que utilicen sus propios relojes o, proyectar un cronómetro en la pizarra, dependiendo de los medios con que se cuenten.

Material necesario para su desarrollo: papel, bolígrafos y tijeras.

Temporalización: el tiempo total de duración de la actividad puede ser de una hora, sin embargo, el tiempo invertido en clase será menor ya que la fase de fabricación de los materiales se realizará como tarea.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: esta actividad resulta bastante entretenida a los alumnos y se observa un incremento de su motivación mientras la

realizan. Uno de los factores clave de la actividad es medir el tiempo de ejecución ya que los alumnos se sienten retados a superar a su rival o a sí mismos.

Este juego sirve para fijar en la memoria las preposiciones de un modo más entretenido que leyendo la tradicional lista.

Fuente de la actividad: elaboración propia a partir de la experiencia de las prácticas realizadas durante el Máster.

3.11.- Foro interactivo

Título de la actividad: Foro interactivo

Objetivos: Fomentar el uso de las nuevas tecnologías con fines educativos, promover la enseñanza y el aprendizaje entre nuestros alumnos, desarrollar vías de comunicación entre los alumnos para mejorar su relación interpersonal.

Competencias: Competencia Lingüística, Competencia Digital, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque II Comunicación escrita: leer y escribir, Bloque III Conocimiento de Lengua, Bloque IV Educación literaria.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, individualmente.

Tipo de actividad: individual, cooperativa-competitiva, fuera del aula.

Resumen: esta actividad se plantea para complementar al desarrollo de las clases y consiste en la creación de un foro de preguntas, respuestas y materiales complementarios para nuestra asignatura dentro de la plataforma educativa del centro. En él, habría un sistema de puntuación de comentarios, según el cual los alumnos pueden marcar si una pregunta hecha por otro usuario les ha ayudado, pueden valorar positiva o negativamente las respuestas que los demás dan a las preguntas, así como también pueden valorar los materiales que sus compañeros adjunten, los cuales podrán ser de diverso tipo (documentos textuales, vídeos, imágenes, etc.) y pueden ver un sistema de rangos y logros con insignias, el cual se expone en el apéndice.

Material necesario para su desarrollo: plataforma virtual, dispositivos electrónicos tipo ordenador, ordenador portátil, tablet o teléfono móvil.

Temporalización: la actividad está planteada para durar todo el curso y llevarse a cabo en horario no lectivo, de manera que refuerce las clases en sí y mantenga a los alumnos conectados entre sí a través de la asignatura.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: esta actividad solo se puede llevar a cabo si las características del centro y del alumnado lo permiten. Unos alumnos con pocos recursos o demasiado inexpertos en el manejo de las nuevas tecnologías dificultarán el desarrollo de esta actividad. Es recomendable plantear esta actividad en un curso en el que los alumnos ya estén habituados al manejo de este tipo de plataformas o a los dispositivos electrónicos en general.

Fuente de la actividad: elaboración propia fundamentada en la idea de que las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a los cambios que se producen en la sociedad, debiendo adaptarse a las nuevas situaciones que se derivan de ella. Por este motivo, creemos que las innovaciones educativas deben servirse en lo posible de los nuevos recursos fruto del desarrollo tecnológico, como son las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). De esta manera, proponemos la redirección del uso cotidiano de Internet y la tecnología móvil con fines instructivos y educativos.

3.12.- Relevos de adverbios

Título de la actividad: Relevos de adverbios.

Objetivos: Mejorar el conocimiento de los alumnos sobre los adverbios, promover los hábitos saludables y deportivos. Fomentar el trabajo en equipo.

Competencias: Competencia Lingüística, Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque II Comunicación escrita: leer y escribir, Bloque III Conocimiento de Lengua.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, en grupos de 5-6 personas. El aula adoptará una disposición especial para esta actividad, de manera que se retirarán todas las mesas y sillas del espacio central, dejándolo diáfano. Se colocará una fila de mesas pegadas a la pared de un extremo de la clase.

Tipo de actividad: grupal, cooperativa-competitiva.

Resumen: el docente dividirá a sus alumnos en unos grupos de unas cinco o seis personas cada uno. A continuación, ordenará a cada grupo la fabricación de los materiales necesarios para la actividad. En primer lugar, se necesitará un cartel en el que ponga cada tipo de adverbio (tiempo, lugar, modo, etc.), en segundo lugar, se necesitarán recortes de cartulinas de colores en las que se irán escribiendo adverbios

de manera aleatoria. Cada grupo recibirá el mismo número de recortes, cuidando siempre que sean del mismo color. Después de esto, se formarán varias filas en un extremo de la clase, de manera que la primera persona de cada fila deberá ir a colocar su adverbio a las mesas del extremo opuesto, donde se habrán dejado previamente los carteles de los distintos tipos de adverbios. Una vez hecho esto, deberán regresar, lo más rápido posible a su fila, para dar el relevo a la siguiente persona, para que clasifique otra tarjeta con un adverbio distinto. Ganará el grupo que acabe antes y tenga menor número de errores. Para comprobar los resultados de la actividad se hará una revisión al final y, gracias al color de la cartulina, se podrá identificar a qué grupo pertenece cada adverbio colocado en las mesas.

Material necesario para su desarrollo: papel, cartulinas de colores o, en caso de no contar con ellas, rotuladores, tijeras.

Temporalización: se estima que el tiempo mínimo de duración de esta actividad es de media hora o 40 minutos, no obstante, nos parece adecuado alargarla hasta alcanzar el tiempo correspondiente a una sesión completa con el fin de repetir la actividad, permitiendo la revancha entre los equipos.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: esta actividad solo se puede llevar a cabo si las características del centro y del alumnado lo permiten. El ajetreo que conlleva la propia actividad podría interferir con el desarrollo normal de otras clases, razón por la cual se podría aplicar alguna variante como ir a realizarla al patio.

Además, en caso de contar con un número de alumnos demasiado elevado, se complicaría la formación de las filas y de los equipos. Para intentar solucionar este problema, podemos designar algunos roles extra, aparte de los corredores, para que todos los alumnos estén ocupados y no pasen demasiado tiempo esperando su turno de intervención en la actividad. Un ejemplo de estos roles sería el de cronometradores de los equipos (llevar un registro del tiempo que tarda cada equipo en colocar todas sus fichas de adverbios en las mesas), otro el de árbitros de la competición (vigilar que la salida y la llegada de los participantes se produce en la línea habilitada para ello, comprobar que los equipos alternan los relevos de manera apropiada y, por ejemplo, no utilizan siempre al mismo corredor, etc.).

Fuente de la actividad: elaboración propia a partir de actividades similares encontradas en blogs y vídeos de otros docentes.³⁴

3.13.- Errata'n Go

Título de la actividad: Errata'n Go

Objetivos: Fomentar el uso de las nuevas tecnologías con fines educativos, promover la enseñanza y el aprendizaje entre nuestros alumnos, mejorar la conciencia de nuestros alumnos acerca del uso de la lengua y en particular de aspectos normativos relacionados con la ortografía o la sintaxis.

Competencias: Competencia Lingüística, Competencia Digital, Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Contenidos: Bloque II Comunicación escrita: leer y escribir, Bloque III Conocimiento de Lengua.

Número de participantes y forma de organización: toda la clase, individualmente.

Tipo de actividad: individual, competitiva, fuera del aula

Resumen: esta actividad se plantea para complementar al desarrollo de las clases y consiste en la creación de un juego de detección de errores ortográficos o de concordancia semántica en textos de la vida cotidiana. Se propondrá a los alumnos que lleven un registro de dichos gazapos a través de una ficha, cuyo modelo se adjunta en el apéndice.

A lo largo de todo el curso se irán acumulando las aportaciones de todos los alumnos y se comentarán periódicamente, por ejemplo, una vez a la semana se le pueden dedicar unos 20 minutos a la revisión de esta tarea. Los alumnos comentarán aspectos relacionados sobre la falta que hayan encontrado a partir de la ficha y se abrirán turnos de participación para debatir sobre las aportaciones de los demás.

El juego consta además de un sistema de insignias y rangos que permite llevar un seguimiento del desempeño de los alumnos, a la vez que servirá para motivarles para completar la actividad. Este sistema también se adjunta en el apéndice.

Material necesario para su desarrollo: papel y bolígrafo. Opcionalmente, dispositivo para realizar fotografías (cámara, teléfono móvil).

³⁴ Véase López Morante, C. (2013, marzo, 14). *Sprint de adverbios*. [vídeo]. Recuperado de [<https://www.youtube.com/watch?v=CoxnQjuy97Y>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.

Temporalización: la actividad está planteada para durar todo un trimestre y llevarse a cabo en horario no lectivo en su mayor parte, aunque se le dediquen periódicamente algunos momentos dentro del aula. La idea es que esta actividad sea un refuerzo de las clases en sí y que sirva a los alumnos para conectar los contenidos de la asignatura con su realidad inmediata y cotidiana.

Observaciones, variantes y propuestas de mejora: si las características del centro y del alumnado lo permiten, se puede plantear como obligatoria la aportación de pruebas fotográficas de los errores encontrados. No obstante, en caso de que los alumnos no cuenten con suficientes recursos o sean demasiado inexpertos en el manejo de las nuevas tecnología, el desarrollo de la actividad se verá entorpecido, razón por la cual, en su formato básico se plantea en papel y bolígrafo.

Fuente de la actividad: elaboración propia inspirada en el popular videojuego de realidad aumentada *Pokémon GO*, desarrollado por la compañía de *software* estadounidense Niantic, Inc. El juego está basado en la geolocalización de los usuarios y consiste básicamente en buscar y capturar personajes de la saga *Pokémon* que hay repartidos en ubicaciones del mundo real, lo cual implica desplazarse físicamente por calles, parques y otros lugares del entorno urbano. También incluye combates en gimnasios *Pokémon*, así como otras dinámicas orientadas a favorecer la interacción social mediante la reunión física de usuarios, quienes pueden verse beneficiados de jugar grupalmente en determinadas ocasiones. El juego, lanzado en julio de 2016, ha causado un gran impacto a nivel mundial, alcanzando cifras de usuarios de hasta 147 millones de jugadores (Pérez, C., 2018), repartidos en rangos de edad muy variados, tanto niños como jóvenes y personas de mediana edad, adultos e incluso personas mayores que por muy distintas causas encontraban el juego atractivo. De la misma manera, ha conseguido elevar el nivel de actividad física de algunas personas sedentarias, por lo que es una interesante herramienta para combatir problemas que afectan hoy en día a la población como la obesidad o la falta de actividad física. Adaptando algunas características y elementos del juego al ámbito educativo, pensamos que puede tener un impacto positivo en las aulas, ya que conecta a los alumnos con los conocimientos a través de mecanismos capaces de atraer y mantener su atención: incluye el uso de aparatos tecnológicos, visualmente resulta atractivo, contiene dinámicas de juego competitivas y colaborativas, está relacionado con videojuegos y otros aspectos culturales que pueden interesar a una parte significativa

del alumnado, supone un cambio respecto a las metodologías tradicionales de dar clase como la lección magistral, etc. Además de esto, *Pokémon GO* tiene la capacidad de mejorar la regulación emocional de los usuarios o alumnos, fomenta la exploración lúdica, desarrolla las destrezas lingüísticas y digitales y ayuda a los alumnos a potenciar tanto su competencia crítica como su creatividad para resolver problemas complejos y tomar decisiones (Blog de la Comunidad del IB, 2016).

No obstante, cabe mencionar que, a raíz de la realización de este trabajo se han consultado iniciativas parecidas, desarrolladas incluso a nivel nacional y referenciadas ampliamente en los medios³⁵. A pesar de esto, queremos reiterar el planteamiento original de la actividad en este corpus ya que, en última instancia estas iniciativas son poligenéticas y su punto de partida es el videojuego *Pokémon GO*.

³⁵ Véase la noticia de Redacción de Wordpress (2016). *¿Qué es Gazapon GO?*. Recuperado de [<https://gazapongo.wordpress.com/2016/09/20/151/>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.

O la noticia encontrada en RTVE / Europa Press. (2016). *'Gazapon Go', un proyecto para identificar errores ortográficos en redes sociales*. Recuperado de [<http://www.rtve.es/noticias/20161102/gazapon-go-proyecto-para-identificar-errores-ortograficos-redes-sociales/1436434.shtml>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.

4. CONCLUSIONES

Este apartado del trabajo se destina a recuperar las principales deducciones que se han ido haciendo a lo largo del trabajo, a modo de respuesta de las hipótesis o preguntas de investigación planteadas inicialmente.

En primer lugar, queremos destacar la aclaración terminológica que proponemos en este trabajo, que consiste en llamar *ludificación* a «la aplicación de elementos y mecánicas, tanto de diseño como de funcionamiento propios de los juegos en contextos no lúdicos» y dejar el término *gamificación* reservado a los casos en los que dicha aplicación se produzca a través de medios digitales. Por tanto, concluimos que, la ludificación no constituye una novedad como técnica educativa por el hecho de haber estado presente en la educación tanto formal como informal a lo largo de toda la historia. Sin embargo, sí es original como estrategia metodológica en tanto que su aplicación sistemática, consciente y orientada hacia la consecución de unos fines educativos es más bien reciente. En cuanto a la gamificación, se puede considerar como una técnica y un método novedoso dada su estrecha vinculación a las nuevas tecnologías y el reciente desarrollo de dispositivos y aparatos digitales.

En segundo lugar, queremos señalar, en relación con el estatus de esta metodología dentro del panorama académico de Europa occidental en general y de España en particular, que se puede hablar de un periodo de auge o moda para esta estrategia en la actualidad. Se puede observar cómo en comparación con etapas anteriores, el espacio que ocupa dentro de las investigaciones es creciente, al mismo tiempo que aparecen cada vez más propuestas de aplicación práctica de actividades de este tipo.

En tercer lugar, y unido con el punto anterior, es pertinente recordar que, pese a la popularidad de esta nueva metodología, tanto profesores como alumnos tienen opiniones a favor y en contra de su utilización. Es decir, que existe una conciencia dentro del ámbito educativo que percibe la ludificación y la gamificación con sus fortalezas y sus debilidades. Por ello, junto con la mayoría de autores referenciados en la bibliografía, opinamos que no se trata de un método sustitutivo respecto a otros, sino complementario. Sumado a esto, también nos parece adecuado retomar la idea de que la ludificación y la gamificación encuentran diferentes formas de aplicación, dependiendo del nivel académico y que, como se ha visto, la tendencia es que, cuanto más elevado es el nivel académico, más predisposición existe hacia la utilización de estrategias gamificadas. Es decir, que tanto alumnos como profesores universitarios

son los más propensos a aplicar este tipo de metodologías innovadoras. Por contra, las estrategias de ludificación quizá encuentren su mayor rendimiento en etapas educativas inferiores.

En cuanto a la utilidad práctica de la ludificación o la gamificación como estrategias metodológicas aplicadas para la enseñanza, pensamos que, por su versatilidad y por su carácter entretenido (y en ocasiones desafiante), se trata de una herramienta con un gran potencial. Tal como se ha visto en la parte más teórica del trabajo, resulta eficaz para combatir ciertos problemas que se pueden encontrar en las aulas como son la falta de atención y motivación por parte de los alumnos, entre otros.

Además, tomando como ejemplo el corpus de actividades propuesto, se puede constatar que las actividades lúdicas permiten poner en práctica los contenidos propios de la asignatura de Lengua y Literatura, así como desarrollar varias de las competencias clave señaladas en la legislación educativa estatal y autonómica para alcanzar objetivos que dicha legislación plantea para distintas etapas educativas. Entre las competencias que se verían especialmente fomentadas se pueden señalar la lingüística, la metacognitiva (aprender a aprender), las competencias sociales y cívicas, la conciencia y expresión cultural, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y, dependiendo del formato en el que se presente la actividad, también la competencia digital.

Por último, queda plantear algunas consideraciones en torno a las actividades. Según ha demostrado la experiencia mediante la aplicación práctica de las actividades del corpus, el éxito o fracaso de la actividad no depende de su carácter lúdico, sino de un conjunto de factores más complejo y que implica desde los contenidos de la propia actividad, hasta el estado de ánimo de los alumnos el día en que se propone. Es decir, que las actividades lúdicas no resultan beneficiosas o apropiadas *per se*, sino que depende de la adecuación de la actividad al momento, de su dificultad, de su temática y de otros factores que no sabemos explicitar. Por esta razón planteamos como línea de investigación para futuros trabajos el análisis de los resultados de las actividades lúdicas o de gamificación.

Para finalizar, cabe señalar limitaciones que se han encontrado a lo largo de la realización de este trabajo. Por un lado, por el carácter novedoso de estos enfoques lúdicos provoca una relativa escasez de bibliografía, la cual además necesita consolidarse científica y académicamente en el tiempo puesto que todavía no está

suficientemente asentada. Por otro, dicha bibliografía no pertenece en la mayoría de los casos al ámbito educativo deseado concretamente. Sumado a esto, se puede señalar también la representatividad del corpus de actividades, el cual solamente pretende servir a modo de ejemplo de productividad de este tipo de actividades para los distintos contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura y reflejar la manera en que la ludificación o la gamificación pueden mejorar la calidad del aprendizaje y el bienestar en general de los alumnos durante su proceso educativo.

6. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022., BOCYL, núm. 115. Disponible en [<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon-2017-20.ficheros/1081111-BOCYL-D-19062017-16.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Bautista Vallejo, J. M. (2017). *Teorías sobre el juego educativo y didáctico – Siglo XX hasta hoy*. Recuperado de [<http://josemanuelbautista.net/2017/09/teorias-sobre-el-juego-educativo-y-didactico-siglo-xx-hasta-hoy/>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Blog de la Comunidad del IB, (2016, noviembre 25). ¿Es Pokémon Go un recurso educativo? [entrada blog]. Recuperado de [<http://blogs.ibo.org/blog/2016/11/25/espokemon-go-un-recurso-educativo/?lang=es>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Burke, B. (2014). Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. Brookline: Bibliomotion/Gartner. Recuperado de [<https://books.google.es/books?isbn=1351861778>]. Fecha de la última consulta: marzo de 2019.
- Caparrós, M. (octubre 2017). *Gamificación en educación: una guía práctica*. Recuperado de [<http://www.trespuntoelearning.com/gamificacion-en-educacion-guia-practica/>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Carrión-Salinas, G. A. (2017). *Gamificación en educación primaria. Un estudio piloto desde la perspectiva de sus protagonistas*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de Andalucía: Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de [http://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/3840/0810_Carrion.pdf?sequence=1]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Castillo, E. (2019). *La lengua con TIC entra*. Recuperado de [<https://lticyl.blogspot.com/search/label/gamificaci%C3%B3n>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Chmielarz, D. y Pitura, J. (2017). “Creating a comic strip is very creative and thanks to it we learn and remember” - Student perceptions of a Biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project. *Teaching English with Technology*, 17 (3), 77-95. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/318926415_Creating_a_comic_strip_is_very_creative_and_thanks_to_it_we_learn_and_remember_-_Student_perceptions_of_a_biology_challenge_in_a_gamified_extracurricular_CLIL_project]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019
- Çeker, E., Özdaml, F. (2017). What is gamification and what is not. *European Journal of Contemporary Education*, v6 n2, 221-228. Recuperado de [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146137.pdf>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.

- Ciucci, L. A. (2016). Gamificación: alcances y perspectivas en la ciudad de La Plata. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57476/Documento_completo.63.pdf-PDFA1b.pdf?sequence=3]. Fecha de la última consulta: marzo de 2019
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de [<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-52-2007-17-mayo-establece-curriculo-educacion-secun.ficheros/83767-7%20%282%29.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Deterding, S. *et al.* (2011). *Gamification: Toward a Definition*. Recuperado de [<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>]. Fecha de la última consulta: marzo de 2019.
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de [<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59067/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Díez Rioja, J. C., Bañeres, Besora, D. y Serra Vizern, M. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 18 (2). 85-105. Recuperado de [<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/eks201718285105/17452>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- El Balcón de Mateo (2016). *Gazapon GO el juego de cazar erratas ortográficas que triunfa en los colegios*. Recuperado de [<https://www.elbalcondemateo.es/gazapon-go-el-juego-de-cazar-erratas-ortograficas-triunfa-en-logrono/>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Fundéu. (2012). *Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification*. Recuperado de [<https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- García Rodríguez, C. A. (2016). *Una propuesta de aplicación de herramientas de gamificación o ludificación en línea en clases sobre El Quijote concebidas bajo un enfoque de trabajo por proyectos*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de las Islas Baleares). Recuperado de [http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146952/tfm_2015-16_MFPR_cgr460_522.pdf?sequence=1]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Galbis Córdova, D. (2017). *El uso de la gamificación en el desarrollo competencial de los estudiantes universitarios: percepciones de alumnos y profesores*. (Tesis doctoral). Universidad Europea de Madrid, Madrid. Recuperado de

- [<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1664739>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Giménez, M. (noviembre 2016). Ventajas y desventajas de la gamificación (entrada blog). Recuperado de [<http://maritagimenez.blogspot.com/2016/11/ventajas-y-desventajas-de-la.html>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Google, Google Trends [en línea] disponible en <<https://trends.google.es/trends/?geo=ES>>. Fecha de la última consulta: marzo de 2019.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, enero). Does gamification work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *2014 47th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)* (pp. 3025-3034). IEEE. Recuperado de [<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>]. Fecha de la última consulta: marzo de 2019.
- Hitchens, M. y Tulloch, R. (2018). A gamification design for the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45. [<https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2017-0028>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Hyrnsalmi, S., Kimppa, K., K. y Smed, J. (2017). The Dark Side of Gamification: How We Should Stop Worrying and Study also the Negative Impacts of Bringing Game Design Elements to Everywhere. En Tuomi, P. y Perttula, A. (Ed.), *GamiFIN 2017 Conference*. (96-104). Tampere: Tampere University of Technology, TUT Game Lab, Finlandia. Recuperado de [http://ceur-ws.org/Vol-1857/gamifin17_p13.pdf]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- InspiraTICs (enero 2016). *Gamificación: jugar para aprender*. Recuperado de [<https://www.inspiratics.org/es/recursos-educativos/gamificacion-jugar-para-aprender>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Keener, C. P., (2017). Instructional design talks to game desing. *On the Horizon, Vol. 25 Issue: 4*, 253-259. Recuperado de [<https://0-www-emeraldinsight-com.ubucut.ubu.es/doi/full/10.1108/OTH-10-2016-0052>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre). Consultada en [https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- López Morante, C. (2013, marzo, 14) *Sprint de adverbios*. [vídeo]. Recuperado de [<https://www.youtube.com/watch?v=CoxnQjuy97Y>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Martínez, Crosswell, H. (2014). La definición de gamification y su esencia: *Aprendiendo gamification* Extraído de [<https://comunidad.iebschool.com/hectorcrosswell/2014/05/04/la-definicion-de-gamification-y-su-esencia/>]. Fecha de la última consulta: marzo de 2019.

- Marczewski, A. (2015). User Types. In *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform. Accesible en [<https://www.gamified.uk/user-types/>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Méndiz Noguero, A. (2010). *Los serious games: una alternativa a los juegos educativos (cómo unir edutainment y rentabilidad comercial)*. Recuperado de [https://www.academia.edu/8373917/Los_serious_games_Una_alternativa_a_lo_s_juegos_educativos]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Moll, S. (2014). *Gamificación: 7 claves para entender qué es y cómo funciona*. Recuperado de [<https://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Morrillas, Barrio, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las tic un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de [<http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20%20Morillas%20Barrio%2c%20C%c3%a9sar.pdf>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Ocón Galilea, R. (2017). La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico. E-Innova. Recuperado de [<https://biblioteca.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (BOE de 29 de enero). Recuperada de [<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de 08 de mayo). Recuperada de [<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperada de [<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Pérez, C. (2018, junio 27). La base de jugadores de Pokémon GO alcanza cuotas más altas que en 2016. *Vandal*. Recuperado 29 abril 2018, de [<https://vandal.elespanol.com/noticia/1350709579/la-base-de-jugadores-de-pokemon-go-alcanza-cuotas-mas-altas-que-en-2016/>].
- Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*. vol. 55,

- recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323292666_Gamification_and_transmedia_for_scientific_promotion_and_for_encouraging_scientific_careers_in_adolescents]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Pérez-López, I. J.; Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 17 (66), pp. 243-260. Recuperado de [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49608/PerezLopez_Gamificacion_Docencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Pérez-Robleda, J. A. (2016). *Tres características de la Generación Touch*. Recuperado de [http://perezrobleda.com/index.php/blogs/educacion-trans/104-transgeneracional/195-tres-caracteristicas-de-la-generacion-touch]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Portela Lopa, A. (2019). *Poesía en el aula de educación primaria: Actividades de creación literaria para el desarrollo de competencia lingüísticas*. [Material de clase]. Desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Primaria a través de recursos: innovación y experiencias educativas. Universidad de Burgos / IFIE. 18-27 de febrero de 2019.
- Real Academia Española: Banco de Datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*, disponible en <http://www.rae.es>, fecha de la última consulta: marzo de 2019.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero). Consultado en [https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/21/pdfs/A06306-06324.pdf]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de enero). Consultado en [https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Redacción Realinfluencers (2018). *Lengua, Literatura y gamificación: ¿estudiar morfología puede ser divertido? Entrevista a David Camacho*. Recuperado de [https://www.realinfluencers.es/2018/01/09/lengua-literatura-gamificacion-educativa/]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Redacción de Wordpress (2016). *¿Qué es Gazapon GO?*. Recuperado de [https://gazapongo.wordpress.com/2016/09/20/151/]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Rodríguez Blanco, A. (2016, septiembre, 26). Gamificando las clases [entrada blog]. Recuperado de [https://blocs.xtec.cat/batcast1/2016/09/26/gamificando-las-clases/] Fecha de consulta: abril de 2019.
- RTVE / Europa Press. (2016). *'Gazapon Go', un proyecto para identificar errores ortográficos en redes sociales*. Recuperado de

- [<http://www.rtve.es/noticias/20161102/gazon-go-proyecto-para-identificar-errores-ortograficos-redes-sociales/1436434.shtml>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Sánchez, A., Martí, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, v15 Issue 5, 443-443. Recuperado de [<https://eric.ed.gov/?q=gamification+game&ft=on&id=EJ1157970>]. Fecha de la última consulta: abril de 2019.
- Sánchez-Rivas, E. y Salas-Ruiz, J. (2017). Gamificación: de la formación permanente a la clase. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Coord.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. 67-74. Málaga: UMA Editorial. Recuperado de [<http://www.enriquesanchezrivas.es/img/cticss.pdf>]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Simón, J. (2017, febrero, 9). EscapeClassRoom en Lengua y literatura [entrada blog]. Recuperado de [<https://sincronizandolasideas.blogspot.com/2017/02/escapeclassroom-en-lengua-y-literatura.html?m=1>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Toda, A., Dias-Valle y P. H., Isotani, S. (2018). The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education. En Springer (Ed.), *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/326876949_The_Dark_Side_of_Gamification_An_Overview_of_Negative_Effects_of_Gamification_in_Education]. Fecha de la última consulta: mayo de 2019.
- Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. (2016). *Guía para elaborar citas bibliográficas en formato APA*. Recuperado de [https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/guia_apa_2016.pdf]. Fecha de consulta: mayo de 2019.
- Vasquez, V. (2003). What Pokemon can teach us about learning and literacy. *Language Arts*, 81 (2), pp. 118-125. Recuperado de [<https://eric.ed.gov/?q=pokemon&id=EJ678613>]. Fecha de consulta: mayo de 2019.

6. APÉNDICE

6.1.- Plantilla para la ficha técnica del juego “Los bibliotecarios de Alejandría”.

Título	Autor/es	Año de publicación	Género	Observaciones

6.2.- Rúbrica para la actividad llamada “La Voz” y sistema de rangos.

	VOLUMEN ¿se oye?	ENTONACIÓN ¿adapta la voz?	DICCIÓN ¿se traba?	PAUSAS y EXPRESIVIDAD ¿aporta matices?
Muy bien (4)	Adaptado en función de las circunstancias	Modulada y adaptada perfectamente	Perfecta, sin errores y fluida	Adecuadas perfectamente
Bien (3)	Suficientemente alto, audible.	Estable y con alguna modulación	Buena pero con algún error	Suficientes pausas y adecuada expresividad
Regular (2)	No del todo adecuado a las circunstancias	Estable pero sin muchas variaciones	Aceptable pero con falta de fluidez	Con algunas pausas y aportando cierta expresividad
Mal (1)	Exageradamente alto o, por el contrario, inaudible	Inadecuada o sin variaciones	Irregular, con errores de pronunciación o interrupciones	Sin pausas, sin expresividad., o con una expresividad inadecuada

Sistema de rangos:

0 puntos- Analfabeto

Entre 4 y 13 puntos- Lector casual

Entre 13 y 26 puntos- Juglar

Entre 26 y 39 puntos- Trobador de la corte

Más de 52 puntos- Rapsoda legendario

6.3.- Ficha para la actividad “Laboratorio de neologismos”

Palabra	Definición	Ejemplo de uso	Puntuación (1-5)

6.4.- Ficha y sistema de rangos para la actividad “Adivoznanzas”

¿Quién creo que es?	¿Qué creo que es?	¿Quién era?	¿Qué era?

Sistema de rangos:

Para el quién

Entre 0 y 25 % de acierto: duro de oído

Entre 25 y 50% de acierto: oyente casual

Entre 50 y 75% de acierto: escucha atentamente

Entre 75 y 100% de acierto: oídos de espía

Para el qué

Entre 0 y 25% de acierto: despistado

Entre 25 y 50% de acierto: aficionado a los pasatiempos

Entre 50 y 75% de acierto: avisgado

Entre 75 y 100% de acierto: detective de élite

6.5.- Ejemplo de “pizza” para la actividad “Prepizzaciones”



6.6.- Sistema de rangos y de insignias por logro para la actividad “Foro interactivo”

Sistema de rangos:

0 Comentarios: Desaparecido.

entre 1 y 5 comentarios: forero esporádico.

entre 5 y 10 comentarios: miembro de la comunidad.

entre 10 y 15 comentarios: eje de comunicación.

Insignias:

Ayudante nivel I: tener un punto positivo en alguna interacción.

Ayudante nivel II: tener más de cinco puntos positivos en tus interacciones.

Ayudante nivel III: tener más de diez puntos positivos en tus interacciones.

Columnista nivel I: hacer una aportación de material complementario.

Columnista nivel II: hacer tres aportaciones de material complementario.

Columnista nivel III hacer más de cinco aportaciones de material complementario.

Atención al cliente 24 horas: responder a una pregunta en menos de una hora.

Implicación: responder a una pregunta entre las 07:00 y las 08:30 de la mañana.

Mantenimiento del foro I: valorar diez aportaciones de otros usuarios.

Mantenimiento del foro II: valorar veinte aportaciones de otros usuarios.

Pirata: realizar comentarios en horario de clase.

Troll: Tener más valoraciones negativas que positivas en las aportaciones.

Negativo: Realizar más valoraciones negativas que positivas.

6.7.- Prototipo de ficha para la actividad “Errata’n Go” y sistema de rangos e insignias.

Texto encontrado	Fuente (autor)	Canal (formato, medio)	Fecha	Corrección	Imagen / Prueba

Sistema de rangos:

0 aportaciones: desaparecido.

entre 1 y 5 comentarios: ojeador principiante.

entre 5 y 10 comentarios: cazarrecompensas.

entre 10 y 15 comentarios: maestro de la lengua.

Insignias:

Constancia: realizar aportaciones todas las semanas.

Ojo crítico: realizar una aportación sobre material encontrado en el instituto.

Multimedia: realizar aportaciones provenientes de distintos formatos (periódicos o revistas, carteles o anuncios, rótulos televisivos, etc.).

Guía: liderar la clasificación de toda la clase en algún momento (ser la persona con mayor número de aportaciones válidas).

Perito: acompañar las aportaciones de pruebas físicas o gráficas (recortes, fotografías, etc.).