



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

GAMIFICACIÓN Y TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentado por:

D. JOSÉ ANTONIO GARCÍA MORALES

Dirigido por:

D^a. MARÍA LAURA ANGELINI DOFFO

Valencia, a 25 de mayo de 2022



ÍNDICE

1. RESÚMENES Y PALABRAS CLAVE.....	2
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. OBJETIVOS.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1 COMPETENCIA DIGITAL Y SU IMPORTANCIA.....	6
4.2 ESCUELA Y COMPETENCIA DIGITAL.....	13
4.3 IMPORTANCIA DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	17
4.4 LEGISLACIÓN ASOCIADA A LA COMPETENCIA DIGITAL ..	19
4.5 LA GAMIFICACIÓN Y SU ORIGEN	22
4.6 DEFINICIÓN.....	24
4.7 EL JUEGO / LA GAMIFICACIÓN.....	27
4.8 CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS.....	31
4.9 DISEÑO. CÓMO SE EMPLEA.....	34
4.10 FASES PARA CONSTRUIR UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN	37
4.11 ELEMENTOS	39
4.12 EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	43
5. METODOLOGÍA.....	45
6. DESARROLLO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA.....	46
7. CONCLUSIONES.....	93
8. BIBLIOGRAFÍA.....	94
9. ANEXOS.....	104
10. ÍNDICE DE FIGURAS.....	109
11. ÍNDICE DE TABLAS	110



DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Dedico mi Trabajo de Fin de Grado a mis padres, por ser mis guías de vida, creer en mí y darme ánimo en todo este proceso. A mis abuelos, por su ayuda y apoyo incondicional.

Agradezco a mi tutora D^a María Laura Angelini Doffo, por su profesionalidad, dedicación y ayuda para permitirme concluir con éxito mi trabajo.

Por último, agradecer a todas aquellas personas que me acompañaron y motivaron para alcanzar mi objetivo.

Gracias a todos.



1. RESÚMENES Y PALABRAS CLAVE

Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado se presenta como una investigación teórica de la gamificación y las TIC como metodologías en las aulas de Educación Primaria para el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera. El trabajo toma en cuenta aspectos como la competencia digital, centrándose en su importancia y papel en las aulas, una definición acotada del término gamificación, y una revisión de la legislación educativa en la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, se profundiza en todos los elementos que caracterizan a la gamificación, como: sus orígenes, características y ventajas, así como aquellos que resultan esenciales para la elaboración una experiencia de gamificación exitosa: componentes del diseño, elementos y fases. Por otra parte, se abordan algunas experiencias de gamificación que fueron aplicadas de forma exitosa en las aulas. Finalmente, se plantea una propuesta de unidad didáctica que aplica contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal adquiridos en el marco teórico y a lo largo del Grado cursado, deja abierta la posibilidad de ser aplicada.

Palabras clave: inglés, gamificación, competencia digital, TIC, juego, Educación Primaria.

Resum

Aquest Treball Fi de Grau es presenta com una investigació teòrica de la gamificació i les TIC com a metodologies a les aules d'Educació Primària per a l'aprenentatge de la Primera Llengua Estrangera. El treball pren en compte aspectes com la competència digital, centrant-se en la seua importància i paper a les aules, una definició precisa del terme Gamificació, i una revisió de la legislació educativa a l'etapa d'Educació Primària. Posteriorment, s'aprofundeix en tots els elements que caracteritzen la gamificació, com ara: els seus orígens, característiques i avantatges, així com aquells que resulten essencials per a l'elaboració una experiència de gamificació amb èxit: components del disseny, elements i fases. D'altra banda, s'aborden algunes experiències de gamificació que van ser aplicades amb èxit a les aules. Finalment, es planteja una proposta d'unitat didàctica que aplica continguts de caràcter conceptual, procedimental i actitudinal adquirits en el marc teòric i al llarg del Grau cursat, deixa oberta la possibilitat de ser aplicada.



Paraules clau: anglès, gamificació, competència digital, TIC, jocs, Educació Primària.

Abstract

This Final Degree Project is presented as a theoretical investigation of gamification and ICT in English as a Foreign Language (EFL) in Primary Education. The work takes into account aspects such as the digital competence, focusing on its importance and role in the classroom, a broad definition of the term Gamification, and a review of educational legislation in the Primary Education stage. Subsequently, it delves into all the elements that characterize gamification, such as: its origins, characteristics and advantages, as well as those that are essential for the development of a successful gamification experience: design components, elements, and phases. On the other hand, some gamification experiences that were successfully applied in the classroom are discussed. Finally, a proposal for a didactic unit is presented that applies conceptual, procedural and attitudinal contents acquired in the theoretical framework and throughout the degree course, leaving open the possibility of its future application.

Key words: English as a Foreign Language, gamification, digital competence, ICT, games, Primary Education.



2. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado es una propuesta teórica de cómo podría aplicarse la gamificación y las TIC en las aulas de primaria, concretamente centrada en la asignatura Primera Lengua Extranjera.

Como estudiante del Grado de Educación Primaria, entrar en contacto con las metodologías de gamificación, fue uno de los motivos de peso que me inspiró para elaborar este trabajo. Estas metodologías permiten trabajar contenidos transversales, incrementan la motivación y rendimiento de los alumnos de primaria, y facilitan la obtención de buenos resultados de manera paulatina.

Este TFG se divide en ocho partes: introducción, marco teórico, objetivos, metodología, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. En el marco teórico se abordarán temas importantes como la competencia digital y su importancia en el mundo actual, la escuela y la competencia digital, la importancia de las TIC en educación primaria, la legislación asociada a la competencia digital, la gamificación y su origen, definiremos el término gamificación, abordaremos las diferencias entre el juego, la gamificación y otras metodologías. Por otra parte, conoceremos las características y ventajas de la gamificación, su diseño y aplicación, las fases, los elementos y finalmente revisaremos algunas de las experiencias de gamificación.



3. OBJETIVOS

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado es diseñar una propuesta educativa dirigida al alumnado de Educación Primaria considerando la gamificación como eje vertebrador.

Como objetivos específicos se plantean:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la gamificación en la educación.
- Estructurar actividades de gamificación considerando la normativa vigente en Educación Primaria.
- Diseñar actividades que se ajusten a las características que definen e identifican a las actividades gamificadas.
- Defender el potencial metodológico de la gamificación como herramienta de aprendizaje en Primaria.



4. MARCO TEÓRICO

El presente apartado resume el marco referencial sobre el que se basa este trabajo. Se aborda la competencia digital y su importancia en la sociedad actual, su papel en la escuela, la relevancia de las TIC en Educación Primaria, la legislación asociada a la gamificación, los orígenes de la gamificación, su definición y diferenciación con otros términos, sus características y ventajas, sus elementos, fases, su diseño y algunas experiencias de gamificación.

4.1 COMPETENCIA DIGITAL Y SU IMPORTANCIA

Tal y como señalan Redecker et al. (2017), es imposible negar la existencia de los avances tecnológicos y digitales en la sociedad actual, ya que su presencia es significativa e influye de un modo u otro en nuestras vidas. Así pues, debemos ejercer nuestra labor docente aprovechando estos avances y beneficiándonos de las ventajas que pueden ofrecer. Esto significa que, aunque parezca algo sencillo de realizar, pues la tecnología forma parte de nuestras vidas, se requiere de una formación no solo del personal docente, si no de las familias y el alumnado, o, dicho de otro modo, a los ciudadanos, para poder desatar el potencial que poseen estas herramientas pedagógicas.

La competencia digital es una de las competencias más relevantes incluidas en el sistema educativo que ha dado paso a una serie de iniciativas desde diversas instituciones. En este sentido, es destacable la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente donde se define la competencia digital de la siguiente manera:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la Participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (p. 9)

Por otra parte, el Marco Europeo de competencias digitales DIGCOMP, se centra en aspectos relacionados con la competencia digital de la ciudadanía europea. Si bien es

cierto que existen tres versiones actualmente, siendo la DigComp 2.1 la más reciente de 2017, se está planeando elaborar un nuevo documento DigComp 2.2 para 2022. DigComp 2.1 define lo que es ser competente digitalmente y facilita herramientas para mejorar la competencia digital.

Este Marco establece diversas dimensiones que se resumen de la siguiente manera (Redecker et al. (2017):

Tabla 1

Dimensiones del DigComp 2.1

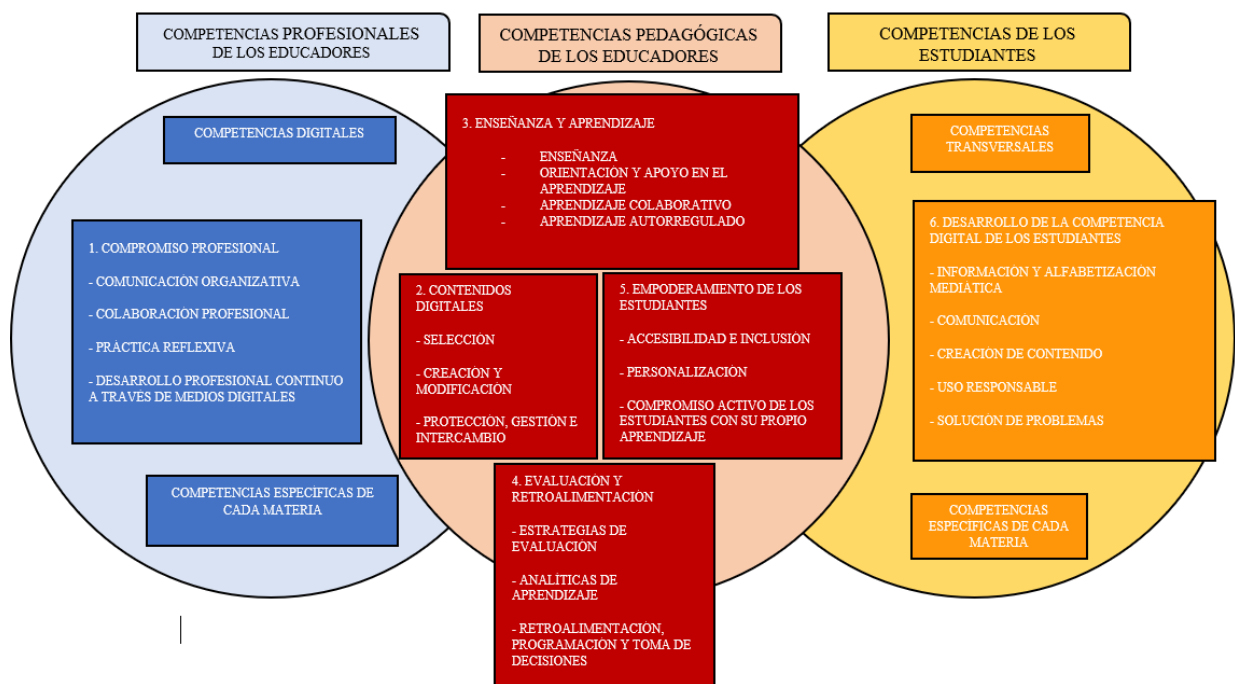
DIMENSIONES			
DIMENSIÓN 1 ÁREAS DE COMPETENCIAS	DIMENSIÓN 2 COMPETENCIAS	DIMENSIÓN 4 NIVELES DE APTITUD	DIMENSIÓN 5 EJEMPLOS DE USO
1. Información y alfabetización digital	1.1 Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales 1.2 Evaluar información y contenidos digitales 1.3 Gestionar información y contenidos digitales	Cada competencia consta de ocho niveles	Cada uno de los ocho niveles cuenta con ejemplos de uso aplicados al aprendizaje y al escenario laboral de las 21 competencias
2. Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales	2.1 Interactuar 2.2 Compartir 2.3 Participación ciudadana 2.4 Colaborar 2.5 Comportamiento en la red 2.6 Gestión de la identidad digital		
3. Creación de contenidos digitales	3.1 Desarrollo de contenidos digitales 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales 3.3 Copyright y licencias 3.4 Programación		
4. Seguridad	4.1 Protección de dispositivos 4.2 Protección de datos personales y privacidad 4.3 Protección de la salud y del bienestar 4.4 Protección medioambiental		
5. Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos 5.2 Identificación de necesidades y de respuestas tecnológicas 5.3 Uso creativo de tecnologías digitales 5.4 Identificación de brechas digitales.		

Reelaborado a partir de Redecker et al. (2017).

Como sabemos, los docentes son una figura modelo para las generaciones venideras, y por esta misma razón, debemos educar también en la utilización de las nuevas tecnologías, promoviendo un uso responsable, para que los futuros ciudadanos puedan acceder y navegar por el mundo digital de forma segura. De este modo, la existencia de un documento específico de competencia digital para educadores como el Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu), facilita a los docentes la posibilidad de mejorar su nivel de manera progresiva comparándolo con la taxonomía del Marco Común de Referencia Europeo (MCER), y por otra parte, presenta una recopilación de todas las competencias digitales profesionales, pedagógicas y de los alumnos explicadas de manera detallada en seis áreas y veintidós competencias.

Figura 1.

Competencias del DigCompEdu



Reelaborado a partir de Redecker (2020).

Si observamos la Figura 1, podemos entender de forma más sencilla las competencias que se trabajan en el DigCompEdu. No obstante, una información más detallada se encuentra en este preciso documento, ya que como bien explica Redecker (2020) el DigCompEdu está distribuido en seis áreas y veintidós competencias:

En el área 1 “El compromiso profesional”, la competencia digital de los educadores se expresa en su capacidad para utilizar las tecnologías digitales, no solo para



mejorar la enseñanza, sino también en sus interacciones profesionales con compañeros, estudiantes, padres y otras partes interesadas, para su desarrollo profesional individual y para el bien colectivo y la innovación continua en la organización y en la profesión docente. Este es el eje central del área 1.

La competencia digital se traduce en la aptitud que poseen los docentes para emplear las TIC tanto a nivel personal como colectivo y, a su vez, para llevar a cabo una superación y mejora de su propio trabajo a niveles organizativos y profesionales.

Por otra parte, el compromiso profesional implica la comunicación organizativa. Esta consiste en utilizar las tecnologías digitales para mejorar la comunicación organizativa con estudiantes, padres y terceros. Contribuir al desarrollo y mejora, a través de la colaboración, de las estrategias de comunicación organizativa.

En cuanto a la comunicación, supone el empleo efectivo de las tecnologías como medio de comunicación estructural y cooperativo entre discentes padres y otras entidades educativas con el objetivo de adquirir un progreso significativo.

La colaboración profesional por su parte significa utilizar las tecnologías digitales para entablar colaboración con otros educadores, compartir e intercambiar conocimientos y experiencias e innovar las prácticas pedagógicas de manera conjunta. También fomenta el uso de las nuevas tecnologías con fines de enriquecimiento, cooperación e intercambio de información.

Por su parte, la práctica reflexiva, implica reflexionar, de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital personal y de la propia comunidad educativa, evaluarlas de forma crítica y desarrollarlas de forma activa. De igual manera, incluye meditar a nivel individual y colectivo sobre la metodología digital inherente y la comunidad educativa para obtener un progreso resultante de esta autoevaluación.

Finalmente, el desarrollo profesional continuo consiste en utilizar estos recursos digitales para mantener una formación actualizada, y para ser en general un docente abierto a nuevas propuestas y saberes innovadores que pueden ser beneficiosos para nuestra labor.

El área 2 de “Contenidos digitales” explica que, ante la abundancia de recursos digitales que se encuentran los docentes, una de sus principales competencias consiste en elegir de forma crítica aquellos contenidos que sean más afines a los objetivos educativos



establecidos, al contexto escolar y de centro en el que se encuentran, enlazándolos y creando nuevos a partir de las anteriores experiencias educativas. Cabe señalar, que dentro de esta habilidad también entrarían los aspectos relacionados con el copyright o derechos de autor, que deben ser respetados.

Por ende, y como acabamos de mencionar, según en esta área se persigue desarrollar cierto criterio a la hora de seleccionar contenidos, así como habilidades para transformar recursos ya existentes, o formar nuevos basándose en las anteriores experiencias, sin pasar por alto las políticas de privacidad de los recursos empleados

Por lo que respecta al área 3 “Enseñanza y aprendizaje” que indica que la principal función docente en competencia digital consiste en adquirir un dominio de los recursos tecnológicos para aplicarlos de manera coherente atendiendo a todos los detalles que conforman el proceso de aprendizaje del alumnado.

Esta área implica la enseñanza gestionando y poniendo a prueba recursos TIC, obteniendo feedback para llevar a cabo mejoras e innovar con nuevas metodologías para obtener resultados favorables. De igual modo, buscan incrementar la calidad de las relaciones interpersonales del centro adquiriendo un rol de guía y desarrollando la autonomía de los discentes. Por último, pretende mejorar la calidad del aprendizaje cooperativo y regular el aprendizaje de forma cómoda y efectiva desde los dispositivos electrónicos.

El área 4 centrada en la “Evaluación y retroalimentación” expresa que la evaluación debe ser manejada con cautela, pues es un proceso clave para la mejora docente. Durante este proceso los educadores deben centrarse en dos objetivos clave: cómo utilizar las TIC para incrementar sus conocimientos tecnológicos e innovar las formas de evaluar a los discentes.

Por consiguiente, resulta útil para recabar datos sobre el método de aprendizaje característico de cada estudiante. Estos datos sumados a los estándares que se pueden recopilar de forma ordinaria permiten crear una retroalimentación que incrementa la eficacia de las planificaciones de enseñanza. Por tanto, se pueden crear respuestas educativas adaptadas para los alumnos a modo de refuerzos.

En cuanto a los padres y alumnos, se les proporciona una formación para que sean capaces de comprender la utilidad de las pruebas realizadas con las nuevas tecnologías.



En el caso del área 5 “Empoderamiento de los estudiantes” existe un enfoque para promover la accesibilidad de los estudiantes a los materiales y recursos de aprendizaje tecnológicos, independientemente de su condición, necesidades o limitaciones físicas y cognitivas. A su vez, se pretende que los materiales puedan adaptarse según el ritmo de aprendizaje de cada individuo. Finalmente, las TIC también permiten a los alumnos desarrollar la creatividad, la autonomía y el interés propio por su crecimiento y aprendizaje.

No obstante, existe un detalle importante, pues cuando se potencia el aprendizaje y la autonomía de los alumnos existe el riesgo de resaltar la brecha que existe entre unos estudiantes y otros. Por tanto, es recomendable no potenciar las desigualdades.

Finalmente, el área 6 “Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes” es la que explica como transmitir a los alumnos competencias interrelacionadas dentro de la competencia digital. Así mismo, existen cinco competencias transversales que detallaremos a continuación.

La información y alfabetización mediática consiste en servirse de tareas para crear la necesidad de informarse y discernir, clasificar e interpretar la información de forma autónoma, utilizando fuentes fiables con información verídica. El principal fin es evitar la desinformación, ayudando a que los alumnos adquieran cierto criterio cuando seleccionan datos.

En cambio, en la comunicación y colaboración digital se incorporan actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran que los estudiantes utilicen de manera efectiva y responsable las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y la participación cívica. En resumen, crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos requieran de la colaboración y la comunicación entre iguales para alcanzar unos objetivos comunes.

La creación de contenido digital incluye actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran a los estudiantes expresarse a través de medios digitales, así como modificar y crear contenidos digitales en diferentes formatos. Enseñar a los estudiantes cómo afectan a los contenidos digitales los derechos de autor y las licencias y cómo hacer referencia a las fuentes y atribuir las licencias. Este hecho permite a los alumnos trabajar la creatividad y el dominio de nuevos formatos, así como el sentido de



la responsabilidad frente a trabajos con autor, pues deben ser referenciados correctamente.

El uso responsable de estas tecnologías conlleva tomar medidas para garantizar el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes al utilizar las tecnologías digitales. Capacitar a los estudiantes para gestionar los riesgos y utilizar las tecnologías digitales de forma segura y responsable. Al mismo tiempo, se informa a los alumnos de los peligros que conllevan el uso de las TIC de forma irresponsable con el fin de prevenir conflictos mayores.

Para concluir, la solución de problemas digitales permite a los docentes capacitar a los alumnos para identificar problemas y resolverlos, dotándoles de autonomía ante cualquier nuevo fallo técnico.

En esta línea de trabajo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), como unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las TIC y la Formación del Profesorado pone en marcha toda una serie de recursos e iniciativas dirigidas a etapas no universitarias con el objetivo de enseñar la competencia digital acorde con las directrices europeas así El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente es un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado como las necesidades manifiestas en los centros educativos. Por ello, se ha diseñado el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente como referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado que incluye 5 áreas competenciales y 21 competencias estructuradas en 6 niveles competenciales, de manejo. Donde INTEF (2017), menciona que el documento Digcomp pretende ser una fuente de consultas para los educadores, apunta hacia un aumento en la calidad de educación digital, facilita un listado de competencias digitales para que los docentes la incorporen posteriormente en sus prácticas y busca un cambio drástico en la forma de educar, adquiriendo una visión moderna e innovadora.

4.2 ESCUELA Y COMPETENCIA DIGITAL

Si bien es cierto que la competencia digital en la actualidad es, o debería ser la piedra angular de la educación actual como hemos visto en el apartado anterior, aún quedan ciertas lagunas sobre su implementación en las aulas. En primer lugar, analizaremos si los profesionales docentes están capacitados para llevar a cabo esta reforma.

Según un estudio realizado por Jesús y Castillo (2016) a 2.038 estudiantes del curso académico 2012/2013 de los grados de Magisterio Infantil y Primaria las universidades de Andalucía, los futuros docentes de infantil y primaria obtuvieron una puntuación superior a la media o en la misma en competencia digital. Este estudio basado en los estándares del proyecto NETS, demostraba que, si bien la competencia tecnológica tenía un nivel aceptable, no sucedía lo mismo con los aspectos relacionados con utilidades online. Por tanto, el estudio sugiere en su culmen que es necesaria una formación para alcanzar mejores resultados, pues a mayor formación docente, mejores serán los conocimientos sobre competencia digital interiorizados por sus alumnos.

Otro estudio llevado a cabo en 2016 analizaba el nivel de las habilidades de la dimensión comunicativa de la competencia digital. La muestra se basó en 329 alumnos del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de León en ocho cursos. Por otra parte, el instrumento utilizado fue un cuestionario COTACOM (Cuestionario de Competencias tecnológicas de los alumnos en Comunicación) basado en las dimensiones del DIGCOMP. Los resultados apuntaban a una prevalencia de los elementos individuales de ocio y comunicación personal sobre los académicos o de mayor exigencia de aplicación y contenido (Cantón-Mayo et al., 2016, pp. 33-47).

Sin embargo, un estudio reciente que se ha basado en los estándares establecidos en el mencionado Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) Docente del INTEF, ha obtenido resultados diferentes. Como se menciona en Vidal et al. (2018) el estudio fue realizado con estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria en la universidad de Castilla-La Mancha en el curso 2017/2018. Estos estudiantes al realizar el cuestionario obtuvieron resultados de nivel (A1 y A2) es decir, el nivel del principiante. Estos resultados nos indican que los docentes aun en la sociedad actual no son capaces de ofrecer una educación tecnológica competente y acorde a las demandas actuales de las TIC.



Así mismo, en otra investigación de 2018 se realizó una encuesta que analizaba el nivel de autopercepción en competencia digital de los alumnos de magisterio de la universidad VIU. La muestra estaba compuesta por 104 estudiantes, de los cuales, el 60,6% pertenecían al Grado en Educación Primaria. Por otra parte, se utilizó un instrumento para la recogida de datos basado en la propuesta planteada en el DIGCOMP y el cuestionario fue aplicado mediante Google Forms. Tras realizar el estudio se concluye que la competencia digital de los futuros docentes se centra más en la información y se descuidan las dimensiones de la seguridad, comunicación, creación de contenido y resolución de problemas. La puntuación obtenida fue de 2,11 sobre 3 (Moreno Rodríguez et al., 2018).

También se realizó un estudio en 2018, para evaluar la competencia digital de 559 alumnos del primer curso del título de Maestro en Educación Primaria de las Universidades de Granada, Jaén y Oviedo. En este caso, el instrumento utilizado fue un C-CompDigital (Cuestionario de Percepciones sobre la competencia digital) basado en las áreas de CD del MCECD (Marco Común Europeo de Competencia Digital Docente). Los resultados apuntaban a un dominio insatisfactorio de las cinco áreas, pues, aunque presentaran algunos puntos a favor, existían aspectos a mejorar (Pascual et al., 2019).

Simultáneamente, en otro estudio realizado ese mismo año, se analizaron los planes de estudio de 37 universidades públicas españolas que ofertaban el Grado de Educación Primaria. Como material de referencia se utilizaron los documentos facilitados por cada una de estas universidades en sus páginas webs. En cambio, para realizar el análisis se han empleado instrumentos de metodología cualitativa basada en una revisión bibliográfica y un análisis descriptivo documental. Finalmente, los resultados obtenidos señalan que la competencia digital se trabaja de forma limitada e inefectiva (Peirats Chacón et al., 2018).

La investigación citada en Rodríguez Jiménez et al. (2019) se centró en el estudio de la competencia digital de los estudiantes de las cuatro titulaciones de Magisterio de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para recopilar la información se optó por la creación de un cuestionario Likert con una escala de cuatro puntos de valoración. Tras la investigación se concluye que, en general, los estudiantes de magisterio no poseen una formación apropiada en competencia digital y se anima a mejorar la formación del alumnado, para alcanzar unos resultados más apropiados.



Al mismo tiempo, un estudio realizado en 2019 analizó el nivel de destreza en competencia digital docente de los alumnos del 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. El instrumento de recogida de información fue una encuesta. Según Rodríguez García et al. (2019) los resultados determinaron que los discentes poseían un nivel intermedio en lo que respecta a los datos, contenido digital, búsqueda y filtrado de la información y navegación. No obstante, presentaban un nivel bajo en la selección y filtrado de información y se concluye que los planes académicos actuales deben ser modificados, pues no son apropiados.

Por otra parte, se realizó un estudio de 2020 que analizaba la competencia digital en tres bloques (formación inicial, labor docente y vida) de 104 alumnos de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valencia. En cuanto al instrumento de recogida de datos ha sido diseñado con ad hoc y puesto en práctica mediante la aplicación Google Forms tras ser valorado por un juicio de expertos. Los resultados muestran que la competencia digital es poco relevante para los docentes, y es percibida con fines instrumentales o metodológicos sin llegar a profundizar mucho más en las habilidades (Gabarda Méndez et al., 2020).

Finalmente, un estudio actual realizado antes y después de la llegada de la Covid-19 por García-Zabaleta et al. (2021) destaca aún más estas carencias competenciales anteriormente mencionadas y enfatiza su importancia. En esta ocasión el cuestionario utilizado fue el “Análisis de Competencias Digitales Comunes” y sus respuestas se midieron según los niveles de la INTEF. Sorprendentemente, los resultados son de un nivel básico (A2), es decir, comparado con el estudio anterior no se ha experimentado ningún tipo de mejora notoria a pesar de la situación excepcional, y ambos docentes no dominan el área de creación de contenidos digitales.

Por esta razón, aunque no es posible generalizar a partir de estos estudios, deberíamos plantear una posible ampliación de la formación digital y tecnológica de los docentes, a fin de estar preparados para ser más receptivos a nuevas metodologías e ideas que surjan, puesto que las TIC cada vez están más presentes en nuestro día a día.

La importancia de esta formación se debe a los niños principalmente y no solo por sus ventajas sino porque resulta innegable su presencia en los niños ya desde una temprana edad.



Parece irreversible el proceso que ha llevado a las jóvenes generaciones a protagonizar en primera persona la revolución que ha significado el desarrollo de las TIC. Los adultos han intentado adaptarse a esta nueva situación, con mayor o menor éxito, pero sin llegar a comprender, en muchos casos, que niños y adolescentes puedan estar atentos en forma simultánea a las diversas pantallas a las que tienen acceso y que su forma de pensar ha cambiado en relación con los jóvenes de anteriores generaciones, convirtiéndose en la denominada “generación interactiva” como la denominó en su momento Repetto (2013).

En conclusión existe una necesidad de incorporar la competencia digital en el aula con una formación docente adecuada y coherente con las necesidades actuales considerando, entre otros factores, la rápida interacción que demuestran los alumnos de educación primaria con los recursos digitales. En este sentido, urge un proceso de enseñanza-aprendizaje que facilite la adquisición de la competencia digital, de manera que el alumnado utilice correctamente las TIC evitando posibles consecuencias negativas derivadas de su uso incorrecto.



4.3 IMPORTANCIA DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En la actualidad resulta contraproducente pensar que las nuevas tecnologías no son importantes para el desarrollo de los alumnos de primaria, pero ¿A qué se debe esta elevada relevancia?

Empecemos pues conociendo el significado de tecnologías de la información y la comunicación, ya que resulta imposible conocer la importancia del término, sin una definición apropiada. Según señala Cruz et al., (2019) las tecnologías de la información y la comunicación comprenden un:

“conjunto de herramientas, soportes y canales para el proceso y acceso a la información, que forman nuevos modelos de expresión, nuevas formas de acceso y recreación cultural” (p. 6).

Partiendo de esta definición de TIC, podemos empezar a conocer por qué son importantes a nivel educativo:

En primer lugar, durante la década de 1980, Europa fue uno de los países pioneros en la integración de las TIC en la educación, implementando una serie de reformas para su integración en el sistema educativo europeo. Para lograr este objetivo se desarrollaron estrategias y planes de acción. Asimismo, la Declaración de Grünwald (1982) de la UNESCO ya se valoraba la transcendencia que posee la tecnología en educación.

Posteriormente, destacaron ciertas iniciativas posteriores como eLearning, eTwinning, i2010 y eEurope 2000-2002-2005 que pretendían garantizar la entrada de los jóvenes en la era digital. A su vez, en 2010 surgió la propuesta EUROPA 2020, que tenía por objetivo promover las TIC y los Recursos educativos abiertos en los próximos años (Llorent-Vaquero y De Pablos, 2022, pp. 29-30).

Por otra parte, en Ares (2009), se explica que las TIC son un elemento curricular que debe ser trabajado desde una temprana edad, y su formación debe proseguir hasta terminar la ESO. Además, otra autora como Martín-Laborda (2005), defiende la importancia de las TIC como instrumento de procesado de información y comunicación, además suponen un incremento en los estilos de vida de las personas con discapacidad pues las ayudan a integrarse. Asimismo, brinda la opción de llevar a cabo enseñanza telemática contribuyendo al desarrollo cognitivo, la accesibilidad y generando un cambio educativo. Esta formación es continua gracias a los medios virtuales existentes para llevar a cabo el aprendizaje.



Aguiar (2009), destaca del mismo modo la capacidad de los dispositivos electrónicos de ofrecer una educación constante mediante los ambientes digitales. También valora la multifuncionalidad de los ordenadores en las aulas y su capacidad de incrementar la calidad de la metodología docente. Además, la autora considera que las TIC sirven a los alumnos para realizar búsquedas con cierto grado de criterio, y contribuyen en cierta medida a desarrollar sus habilidades para buscar y trabajar con la información.

Por su parte Valcárcel y Rodero (2013), defienden que las nuevas tecnologías pueden resultar beneficiosas para el sistema educativo, por varias razones: fomentan el aprendizaje autodidacta, son un factor motivador para los alumnos, trabajan la participación y la iniciativa, promueven el aprendizaje a partir de los errores de forma sana, son interdisciplinarios, pueden favorecer los trabajos en grupo y permiten realizar adaptaciones curriculares para alumnos con NEE.

Según Tondeur et al. (2007) los usos de las TIC van desde fuentes de información, facilitadoras del aprendizaje, útiles para la búsqueda de la información, presentadoras de datos, creadoras de contenido y herramientas de comunicación, entre otros.

Sin embargo, la mayor parte de la importancia o del papel que pueden llevar a cabo las nuevas tecnologías dependerán principalmente del docente, ya que como bien indican Hernández y Muñoz (2012), la eficiencia y la transcendencia de estas, no reside en su uso, sino más bien en la intención educativa y el uso metodológico real que les asigna cada docente a estos recursos. En esta misma línea, la actitud que los docentes muestran respecto a las TIC es un factor decisivo de su utilidad y uso en las aulas. (Murcia et al., 2018; Romero-Tena, et al., 2020).

Por esta misma razón, para de Castro et al. (2014), los docentes tienen la obligación y responsabilidad de estar actualizados en lo que atañe a las TIC, para ser capaces de moldear estas nuevas herramientas y hacerlas propias, pues a su parecer el uso de las TIC no puede desvincularse de la educación y no es coherente rechazar estas metodologías innovadoras. Por tanto, una de las razones por las que las nuevas tecnologías no se utilizan se debe en gran medida a la escasa formación docente recibida. (García Arango et al., 2020).



4.4 LEGISLACIÓN ASOCIADA A LA COMPETENCIA DIGITAL

Como ya hemos comprobado tanto las TIC como la competencia digital son elementos muy relevantes a nivel educativo, pero no podemos pasar por alto que existe una legislación española que rige y trata de recoger estos aspectos para que sea más sencilla su aplicación.

Si nos basamos en lo establecido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria: la competencia digital está recogida como una de las competencias del currículo y, por tanto, su importancia no puede pasar desapercibida.

Por otra parte, esta competencia está presente en la mayoría de las asignaturas, y se trabaja de diferentes formas:

En el área de las ciencias de la naturaleza se emplea el uso de soporte digital, y se permite la realización de búsquedas de información a través de internet.

El área de Lengua Castellana y Literatura emplea las TIC para buscar información, modificarla y para realizar presentaciones. Además, se especifica que el alumno debe ser capaz de emplear diferentes tipos de tecnologías y programas para realizar trabajos utilizando soporte digital.

En el área de Matemáticas se plantea el uso de las tecnologías para crear un informe digital, siendo capaz de seleccionar la información relevante, y compartiéndolo con los compañeros.

En Ciencias sociales se emplean las nuevas tecnologías para el aprendizaje, la obtención de información y la expresión de las Ciencias Sociales.

Por otra parte, tanto en el área de la Primera Lengua Extranjera, como de la Segunda Lengua Extranjera, se utilizan las TIC para construir y organizar textos siguiendo las respectivas normas gramaticales utilizando el formato electrónico. Además, deben localizar las ideas principales e informaciones concretas en textos con formato digital.

En el área de Educación Artística se brinda el conocimiento necesario para gestionar programas intuitivos de producción y edición de imágenes digitales. Así mismo,



se conciencia sobre el uso responsable y respetuoso, tanto de su propia imagen como la de las demás personas y se aprende a aplicar información bibliográfica de Internet.

El área de Educación Musical trabaja la búsqueda de información bibliográfica de diferentes fuentes sobre compositores e instrumentos, entre otros. También se proporciona sonido y se crean piezas musicales mediante recursos audiovisuales e informáticos.

Las tecnologías también se plantean como herramienta de búsqueda y presentación de información en Educación Física.

Finalmente, en Valores Sociales y Cívicos/ Religión se realiza una reflexión ética y crítica sobre las TIC, sus aplicaciones, sus contenidos, la publicidad digital y los puntos a favor y en contra de estas herramientas.

Además, según el DECRETO 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana y a modo de síntesis:

El área de Ciencias de la Naturaleza se trabaja el uso de las TIC para buscar información en diferentes fuentes, organizarla y representarla o exponerla mediante herramientas digitales. A su vez, se emplea para comunicarse, manipular imágenes, audio y video, así como el almacenaje y gestión de la información. Finalmente, se garantiza un uso seguro y crítico de las TIC, y la resolución de problemas de funcionamiento o seguridad.

La competencia digital en Ciencias Sociales se aplica en los diferentes procesos de recopilación, interpretación y reestructuración de la información obtenida de Internet. Para lograr este objetivo es necesario adquirir un dominio sobre los programas y aplicaciones necesarias.

Por otro lado, tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura como en Valenciano: Lengua y Literatura, se aprovechan las oportunidades comunicativas que plantean las TIC y se trabaja la competencia digital mediante el aprendizaje de la lengua en sí misma. Del mismo modo, también se trabaja la información y su comunicación.

Matemáticas, las TIC se presentan como un recurso didáctico presente en la resolución de problemas y el aprendizaje. En esta área, las TIC contribuyen especialmente



generando entornos de aprendizaje que permiten a los niños experimentar y explorar de manera significativa las matemáticas.

Para la Primera Lengua Extranjera: Inglés, el empleo de las TIC beneficiándose de los recursos digitales que permiten a largo plazo un aprendizaje autónomo del inglés. Además, la expresión escrita y los registros de conversaciones orales contribuyen a desarrollar la competencia digital. Adicionalmente, también contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y de aprender a aprender.

El área Educación Física contribuye a la adquisición de las TIC mejorando la coeducación, el respeto, la conciencia corporal y ayuda a los alumnos a identificar el acoso, abuso sexual, y explotación.

Con respecto al área Valores Sociales y Cívicos/Religión, se dota a los alumnos de las herramientas necesarias para participar en la vida en sociedad de forma segura, responsable y crítica, conociendo las ventajas y las amenazas que pueden ofrecer las nuevas tecnologías. Del mismo modo, como sucede con áreas anteriores, también se aprende a recopilar y a tratar la información de manera segura.

Finalmente, en Educación Artística (Música y plástica), las TIC toman un papel relevante en la obtención y tratamiento de la información, de forma segura y crítica, con la finalidad de conocer más sobre las manifestaciones artísticas.



4.5 LA GAMIFICACIÓN Y SU ORIGEN

La gamificación es un recurso habitual en la educación actual debido a su efectividad para trabajar contenidos con los discentes. Sin embargo, los orígenes de esta metodología no son tan conocidos. Para entender de donde proviene el término debemos remontarnos a los orígenes del juego en sí mismo:

Los juegos existen desde hace 3.000 años a. C. y se han manifestado a lo largo de la historia en diferentes tipos de culturas. Su aparición fue bastante significativa pues el aprendizaje era un elemento fundamental para la supervivencia y el progreso de la humanidad, por esta razón, aparecieron las primeras actividades lúdicas. Como sucede en todas las sociedades, el juego fue evolucionando para adaptarse a las diferentes épocas (López, 2020, p. 68).

Dentro de esta evolución algunas aportaciones más importantes:

Platón y Aristóteles pensaban que los juguetes eran beneficiosos para el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los niños. Concretamente, Aristóteles asumió la tarea de los problemas en la educación de los niños y defendía que hasta la edad de cinco años el niño debía estar activo a nivel motor para evitar una posible inactividad corporal, para ello recomendaba especialmente el uso del juego.

Luis Vives en el siglo XVI remarcó la importancia del juego en el ámbito educativo y propuso alternativas similares en caso de que el juego no resultara atractivo en un momento determinado.

En el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico que presenta el juego como una herramienta pedagógica vital, facilitadora del aprendizaje y una pieza clave para lograr un sistema educativo más fructífero.

En el siglo XVIII se sigue considerando al juego como un instrumento pedagógico, un claro ejemplo de esto fue Rousseau en su obra *El Emilio*, donde la educación es entendida como un efecto de la relación establecida entre el niño y aquello que le rodea.

No obstante, en el siglo XIX aparecen las primeras teorías del juego y las escuelas pedagógicas más relevantes. Todos estos cambios surgen en favor de la pedagogía lúdica, Así mismo, este intento de renovación tuvo tres corrientes:



- Francisco Giner de los Ríos a la cabeza del movimiento de carácter laico-burgués y la “Institución Libre de Enseñanza”.
- Andrés Manjón y la Corriente de carácter confesional, con las “Escuelas del Ave-María”.
- Corriente de carácter obrero, con la figura promotora de Ferrer Guardia y la “Escuela Moderna”.

Dicho de otra forma, durante siglos ha dominado el modelo de escuela tradicional en el que el juego no tenía un papel importante en el aprendizaje del niño, ya que además este último se limitaba a absorber la información de forma pasiva.

A pesar de todo, surgió una respuesta a este modelo llamada Escuela Nueva, ideada por Rousseau, Pestalozzi, y Fröebel, entre otros. Este movimiento tuvo sus orígenes a finales del siglo XIX y centraba la atención en el niño y en fomentar su desarrollo, permitiéndole experimentar para cumplir con sus objetivos. El principal objetivo era preparar al niño para la vida en sociedad, convirtiéndole en un participante activo de su propio aprendizaje y una de las metodologías para conseguirlo era el juego (Calvo y Gómez, 2018, pp. 25-26).

Estos acontecimientos sentaron las bases para el surgimiento de la gamificación actual, no obstante, aún estaban por suceder los cambios para que esta pudiera materializarse totalmente.

El cambio al que nos referimos tuvo lugar entre 1980 y 1990, una década en la que la tecnología gozaba de un auge que iba en aumento y que, hizo posible que los niños se criaran en un entorno rodeado de videojuegos y dispositivos electrónicos. Esta transición a nivel generacional es lo que modifica totalmente la forma de entender las mecánicas lúdicas y abrió las puertas para que pudieran aplicarse a distintos ámbitos: educativo, político, empresarial, entre otros (López, 2020, p. 69).

Por esta razón, no es de extrañar que el término gamificación, tal y como se muestra en Foncubierta y Rodríguez (2014), surja en un ámbito externo y totalmente diferente al educativo, ya que como se indica en Vargas (2019), este concepto fue acuñado por el programador británico Nick Pelling en 2002 que fue uno de los pioneros en entender la capacidad y efectividad de la mecánica del juego aplicada a los negocios. A partir de este punto surge el término tal y como es conocido en la actualidad.

4.6 DEFINICIÓN

Como hemos visto recientemente en el apartado anterior, Foncubierta y Rodríguez (2014), remarca que la definición del término original gamificación, procede de ámbitos no académicos y no se ajusta a nuestro contexto. De ahí que, tratando de reconciliar la gamificación con el ámbito educativo, tomen solo aquello que es válido para definirlo de forma más precisa y la definan de la siguiente forma:

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

Finalmente, también aclaran que es un recurso transformable y adaptable, cuya única limitación es la creatividad e imaginación de los docentes que la aplican.

Asimismo, existen autores que definen la gamificación partiendo de la misma premisa de los elementos del juego:

Según Gaitán (2013), la gamificación es una técnica que toma las mecánicas de los juegos y las aplica en la docencia para mejorar el aprendizaje de competencias y conocimientos de los alumnos. De igual manera, para González González (2019), la gamificación es una estrategia de innovación educativa que utiliza los elementos del juego para motivar, cambiar conductas y conseguir mejores resultados de aprendizaje.

En la misma línea de pensamiento se encuentra Teixes (2015), quien reconoce que la gamificación es un elemento cada vez más presente en nuestras vidas, que está siendo aplicado a los diferentes campos del conocimiento. Además, también coincide con los dos autores anteriores indicando que la gamificación es la aplicación de elementos pertenecientes a los juegos a contextos no lúdicos para modificar sus comportamientos a través de la motivación con el fin de obtener buenos resultados. Finalmente, es importante mencionar que Teixes concibe la gamificación como una herramienta contemporánea perfectamente adaptada a los usuarios de la nueva generación (los estudiantes).

De la misma forma, Amigo (2020), piensa que la gamificación consiste en crear experiencias de aprendizaje que estimulen a los alumnos utilizando el juego. Es decir, el aprendizaje es percibido como un juego.



Otros autores, en cambio profundizan un poco más en el término o lo definen de forma diferente:

Por su parte, Jerez (2015), afirma que sirve como herramienta de apoyo en la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias, más no es un procedimiento desinteresado carente de participación para que tenga lugar la adquisición de la información.

En cambio, Jiménez et al., (2019) insiste en subrayar que, pese a que las tecnologías pueden ser un elemento de apoyo a la experiencia gamificadora, estas no son necesarias para llevar a cabo una gamificación en el aula.

Por una parte, Deterding et al., (2011) sostiene que la gamificación es un término muy general e informal que se utiliza para hacer referencia al uso de elementos de videojuegos en sistemas que no son juegos para generar mejoras en la experimentación y la implicación de los usuarios en los contextos no lúdicos.

Por otra parte, Cortizo Pérez et al., (2011) señala que la gamificación es un anglicismo, procedente del inglés “gamification”, relacionado con los videojuegos y las actividades de ocio, que convierte tareas o trabajos difíciles y poco motivadores, en actividades divertidas y productivas. También indica que la gamificación no es un juego y por ende no todos los juegos son gamificación.

Hay que mencionar, además la definición que aportaron Ahmed & Sutton (2017):

“proceso de integración de la teoría y el diseño de juegos, los elementos de juego, la estética del juego y la mecánica del juego en una experiencia de aprendizaje” (p. 80).

Oliva (2016), la define como:

Recurso de apoyo docente sobre el cual se orienta un proceso de enseñanza y aprendizaje, es fácil reconocer en esta (la gamificación) una herramienta de construcción didáctica que busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, logrando además fidelizar a los educandos a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase. (p. 32)

En este sentido Oliva considera que la gamificación permite a los alumnos lograr un aprendizaje significativo porque enlaza estímulos positivos con el aprendizaje.



Adicionalmente, Lee & Hammer (2011), tras un estudio exhaustivo concluyen que hay una relación de semejanza entre la escuela y la gamificación, pues la escuela en sí ya incorpora elementos del juego como las recompensas o las insignias y opinan que la gamificación es una oportunidad para: “experimentar con reglas, emociones y roles sociales” (Lee y Hammer, 2011).

Finalmente, Angelini et al., (2021), define la gamificación como el uso de estrategias de juego (pensamientos y mecánicas) en ambientes con los que no tiene relación, con el fin de modificar la conducta de sus participantes. Esta metodología a menudo es reducida exclusivamente a videojuegos o a ordenadores, adoptando una postura insuficiente y simplista del término.

Tras haber analizado algunas de las definiciones de la mano de los expertos, podemos elaborar una definición conjunta que responda a la pregunta: ¿Qué es la gamificación?

La gamificación es una herramienta poderosa que utiliza elementos de los juegos, y que adaptada al ámbito docente puede influir en las conductas, los contenidos y las habilidades que adquieren los alumnos, mejorándolos en gran medida. Esto se debe al uso de la motivación y a la relación que se establece entre los estímulos positivos y el aprendizaje activo de los docentes. Aunque parezca muy evidente, para llevar a cabo una experiencia gamificadora no se requiere del uso de las nuevas tecnologías, esto no opaca el hecho de que son una ayuda adicional a tener en consideración, ya que, las nuevas tecnologías están presentes en casi todos los ámbitos de nuestras vidas y esto genera una sensación de cercanía entre los alumnos y los materiales que van a trabajar.



4.7 EL JUEGO / LA GAMIFICACIÓN

Existe una tendencia equívoca cuando se trabaja el tema de la gamificación, pues caemos en la inexactitud de confundir este término con el juego. Por esta razón, es esencial establecer una diferenciación entre ambos conceptos, ya que, aunque tienen aspectos semejantes, no son exactamente lo mismo y por ello debemos elaborar una distinción.

En primer lugar, sabemos que para Díaz y Troyano (2013), aunque la gamificación toma elementos de los juegos en el aula como base, utiliza una metodología repetitiva, permitiendo que crezca el interés por aprender los contenidos durante el desarrollo de estas actividades. Además, según Espinosa (2017), el hecho de que el juego esté integrado en la gamificación permite recopilar información mediante el uso de estudios formales, evaluaciones y la observación, entre otros. Finalmente, Foncubierta y Rodríguez (2014), establece un símil entre juego y experiencia de aprendizaje, alegando que el primero puede mejorar la atención, la memorización, las habilidades y los conocimientos del alumnado. De esta forma los aprendizajes obtenidos mediante la gamificación desbloquearán su uso en contextos externos al juego, es decir, en la vida real.

Por otra parte, Villalustre y Del Moral (2015), remarca que la gamificación se diferencia del aprendizaje basado en juegos, pues en este se aplican actividades lúdicas de mecánicas preconcebidas, mientras que en la gamificación crea un entorno parecido al de los videojuegos por el uso de elementos que están presentes en ellos. No obstante, Parente (2016), destaca que no debemos confundir la gamificación con videojuegos o juegos, porque es un procedimiento mucho más abstracto y planificado que no solo se basa en el videojuego sino en la neuropsicología.

Llegados a este punto, vamos a concretar la diferenciación entre los términos que hemos mencionado anteriormente:

Teixes (2015), establece una diferenciación entre ambos términos pues a su parecer la gamificación no consiste en convertir actividades en juegos, sino en utilizar algunos de los elementos de éstos, pero no de cualquier forma, pues de lo contrario caeríamos en la “pointsification” que solo utiliza las mecánicas como los puntos las medallas o las clasificaciones pasando por alto las dinámicas y la composición de la gamificación real.



Por su parte, Foncubierta y Rodríguez (2014), define la escuela como un ambiente del que el juego siempre ha formado parte desde como parte lúdica del aprendizaje. Pero como sucede con los anteriores autores, afirma que gamificar no es solo un juego, la actividad gamificada proporciona experiencias al igual que una actividad común, pero con las concreciones y ventajas que supone su diseño basado en la pedagogía además de la motivación.

Oliva, (2016) además de diferenciar que gamificar no consiste en hacer de la clase un juego y reconocer que el juego es un componente importante para despertar la motivación y la atención, realiza una distinción mucho más exhaustiva de lo que no es gamificar.

Para Oliva es muy fácil confundir el significado de lo que realmente implica que un aula esté gamificada. Por ende, hemos de diferenciar entre enfoque lúdico, gamificación y aprendizaje basado en juegos.

Lo lúdico está relacionado con el juego y hace referencia a la diversión sin reglas u objetivos, por esta razón no ludificar no es gamificar. Aunque, son aspectos que sirven para motivar y despertar un interés aplicado de la forma correcta dentro de la gamificación. Por otra parte, gamificar implica el uso de las mecánicas de los juegos adaptadas a ambientes ajenos al juego, con la intención de llevar a cabo unos objetivos concretos. Por último, el aprendizaje basado en juegos utiliza los juegos como instrumentos de refuerzo y progreso del aprendizaje.

En conclusión, gamificar consiste en mucho más que aplicar un juego o parte de sus componentes de forma aleatoria, sin una clara estructura, reglas u objetivos premeditados.

4.7.1 METODOLOGÍAS SIMILARES

Es evidente que la gamificación ha adquirido cierta popularidad en los últimos años, no obstante, como se concluye en las investigaciones citadas en Gil-Quintana y Prieto (2020), esta metodología es muy reciente, pues los docentes aún están intentando adaptarse a la misma, y presentan ciertos problemas a la hora de discernirla de otras metodologías similares que están relacionadas con el juego.

Dado que esta situación puede dar lugar a confusiones, es importante abordar aquellos aspectos que hacen diferentes a las otras herramientas pedagógicas que están relacionadas con este concepto.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) surge en la década de 1990 en el contexto empresarial y académico. Esta metodología aúna el juego, el entretenimiento interactivo, el compromiso y el aprendizaje serio. Los autores lo definen como un juego que cuenta con unos resultados de aprendizaje preestablecidos. El ABJ mantiene un equilibrio entre la capacidad de aplicar los conocimientos a mundo real y la jugabilidad, es decir, permite a los estudiantes disfrutar de ciertos aspectos de los juegos, pero están condicionados por los contextos de aprendizaje de los docentes que aplican la metodología. En este sentido, existe un trabajo en conjunto entre docentes y discentes para conseguir una experiencia de juego mucho más inmersiva (Ahmed & Sutton, 2017).

Por su parte, Cornellà et al., (2020), define ABJ como una metodología que emplea los juegos con el objetivo de aprender mediante su aplicación. En este sentido, el juego es un vehículo para alcanzar un aprendizaje, pues permite destinar un tiempo para la reflexión o adquisición de un conocimiento determinado. Sistematizar el ABJ es complicado pues la temática de los juegos y los contenidos a trabajar no tienen límites. El éxito de esta metodología está sujeto a la capacidad del docente para relacionar los contenidos con el juego. Por último, y en palabras textuales del autor:

A diferencia del ABJ, gamificar consiste en construir un escenario donde los participantes se convierten en los auténticos protagonistas y donde avanzan para lograr un reto propuesto utilizando algunos de los elementos de juego que se han mencionado anteriormente. Suele tratarse, además, de un tipo de experiencia que se prolonga en el tiempo, que se aplica a largo plazo. (p.12)

Por otra parte, para Angelini et al., (2021), el ABJ afronta el aprendizaje de los alumnos utilizando herramientas como los juegos para contribuir a un desarrollo satisfactorio del aprendizaje en los niños. El ABJ puede emplear diferentes tipos de juegos para conseguir su objetivo, es decir, el juego es el medio facilitador para cumplir con los estándares de aprendizaje.

Otras metodologías relacionadas con el juego son:

Los juegos serios son experiencias basadas en los juegos que pretenden dar solución a una situación adversa o motivar en el proceso de aprendizaje tomando el juego como principal apoyo (Cornellà et al., 2020).

En cambio, para Ahmed & Sutton, (2017) los juegos serios son una metodología que centra su foco en el aprendizaje, relegando a un segundo plano a la diversión o disfrute del juego. Aunque, esta característica no elimina la posibilidad de que el entretenimiento esté presente. También son actividades pedagógicas que sirven para formar, educar o desarrollar habilidades. Lo que diferencia esta herramienta de las demás es el objetivo educativo que se pretende conseguir, pues ha sido pensado y desarrollado de manera meticulosa antes de la puesta en práctica de la actividad.

Por otra parte, las simulaciones son una copia de la realidad, pueden recrear una realidad alterna o una real, pero siempre se hace de manera controlada. Las simulaciones existen desde hace milenios, y toman por base la diversión y la explicación. Las simulaciones dominan un amplio abanico de experiencias sensoriales: auditiva, olfativa, visual, motriz y háptica. A su vez, se pueden clasificar en tres géneros: virtual, constructivo, y vivo. Todos estos géneros son combinables entre sí. Finalmente, una simulación dentro de un ABJ implica interacciones humanas.

Tanto los Escape Room como los Breakouts educativos son juegos necesitan de una resolución de problemas, acertijos o rompecabezas para cumplir con el objetivo de escapar de una habitación cerrada (Escape Room) o abrir una caja sellada por varios candados (Breakouts educativos). Ambos juegos están diseñados de forma que sus participantes han de tomar decisiones para lograr el éxito o fracasar en el intento. Un factor en común es el tiempo para completar cada objetivo. Los Escape Room suelen estar más vinculados al ocio, por su popularidad, aunque se utilizan en los centros educativos de igual modo. Los Breakouts educativos son más comunes en el ámbito educativo por los elementos que requieren en su aplicación metodológica (Cornellà et al., 2020).

4.8 CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS

La gamificación posee ciertos aspectos que nos permiten describirla e identificarla, son elementos que hacen de esta herramienta educativa algo único y diferente, aquello que la define: las características. Para algunos autores (Cortizo-Pérez et al., 2011; González, Jiménez, & Moreira, 2018; Pérez, Rivera, & Delgado, 2017; Jiménez et al., 2019; Pérez, Rivera, & Trigueros, 2017) las características de la gamificación son:

La ambientación: es uno de los elementos más importantes, nos ayuda a dar forma a la historia, a crear las diferentes opciones disponibles para los alumnos durante el juego y es el hilo conductor que otorga un sentido al juego.

- Los juegos de rol: esta metodología genera dos realidades que existen al mismo tiempo la del mundo real, y la paralela que se desarrolla en el juego. Esto significa que los alumnos deben interpretar o tomar un rol que deberán llevar a cabo durante la actividad.

El compromiso: se establece al principio del juego y es fundamental. Es lo que garantiza la implicación del alumnado para sacar el mayor partido posible a la actividad, adquiriendo los contenidos o habilidades y cumpliendo los objetivos que se pretenden.

- **Objetivos:** su conocimiento debe darse al inicio de la actividad pues son esenciales en la experiencia. Deben ser claros y realistas.
- **Incentivar la motivación:** son todas aquellas acciones que recompensan mediante premios de diferentes tipos los esfuerzos y los avances o progresos de los alumnos.
- **Los puntos:** permiten ofrecer un feedback a los alumnos sobre su progreso. Son motivadores pues a más aciertos, más aumentan las puntuaciones y, por ende, mejores serán los puestos en la escala de puntuación del juego.
- **Los retos:** suponen un mayor nivel de dificultad y también indican el progreso de los alumnos. Suponen un desafío.



La gamificación es una herramienta que beneficia a los docentes en varias áreas, pero: ¿Cuáles son los motivos por los que un docente decide elegir esta opción y no otra? ¿Qué ventajas la diferencian? A continuación, vamos a ver algunas de los beneficios que tiene esta metodología de la mano de diferentes autores (Aretio, 2016; Cortizo Pérez et al., 2011; Foncubierta y Rodríguez, 2014; Fuentes, 2020; Jerez, 2015; Oliva, 2016):

Ventajas de la gamificación desde la perspectiva estudiantil:

- Busca premiar y reconocer todo el trabajo que lleva a cabo el estudiante durante su formación.
- Permite al alumno llevar a cabo un seguimiento de su progreso en el aprendizaje.
- Mediante el uso de las TIC y dinámicas de integración propias de la gamificación, el discente puede mejorar sus capacidades cognitivas, ahorrando tiempo y aumentando su interés.
- Favorece una dependencia positiva (cooperativo), mediante el uso de retos.
- La narración permite aumentar la curiosidad y las experiencias de aprendizaje.
- El avatar permite tener cierta confidencialidad de los datos personales, y motiva al alumnado, pues le hace ser parte de la narración.
- La autonomía y la competencia sana se ve fomentada mediante el uso de las puntuaciones en las listas de resultados y los medidores de progreso.
- El feedback permite que los alumnos desarrollen una mayor tolerancia al error.

Ventajas de la gamificación desde la perspectiva del docente:

- Facilita el cumplimiento de los objetivos curriculares a través de la inclusión del alumnado.
- Mejora e impulsa el trabajo docente, permitiendo asignar recompensas a los alumnos que se esfuercen por hacer su trabajo.
- Permite controlar de una forma más sencilla el nivel de los alumnos.
- Potencia el trabajo cooperativo mejorando la dinámica de la clase.
- Administra el aprendizaje de manera efectiva evitando la sobrecarga de trabajos.



- Permite al docente crear opciones y recursos para que el alumno pueda mejorar en aquellas materias en las que presenta más dificultades.

Beneficios de la gamificación en el aula:

- Aumenta gradualmente la dificultad.
- Favorece el desarrollo cognitivo aumentando la receptividad en el aprendizaje, la motivación y la concentración.
- Genera entornos de relación social y trabaja al mismo tiempo las TIC.
- Mejora el pensamiento lógico y la resolución de problemas.
- Permite la ubicuidad.
- Es intuitiva y de fácil aplicación.
- Ofrece a los padres la capacidad de comprobar y rendimiento de sus hijos.
- Es un sistema práctico e innovador.

Finalmente, como se especifica en Angelini et al., (2021), tanto la gamificación como el ABJ comparten ciertas ventajas desde la perspectiva del estudiante:

- La percepción de su evolución en el aprendizaje.
- La mejora en su rendimiento a través de las TIC.
- Una forma de mostrar el dominio de la materia.
- La propia percepción, control y avance en las relaciones sociales.
- Incentivo para trabajar y aprender de forma cooperativa.
- Estímulos para promover la autosuperación.

4.9 DISEÑO. CÓMO SE EMPLEA

Cuando nos disponemos a aplicar una experiencia de gamificación existe una serie de variables que hemos de tomar en consideración si queremos obtener un resultado favorable.

Para Foncubierta y Rodríguez (2014), debemos tener siempre presente antes de aplicar una actividad gamificada que nuestro fin primario debe ser el aprendizaje, pues, aunque la diversión sea un factor importante, no supera el hecho de que debe ser una experiencia didáctica. En segundo lugar, la aplicación de los elementos debe ser coherente, deben ofrecer los estímulos adecuados y aprovechar los recursos disponibles de forma racional. Por esta razón, para Foncubierta y Rodríguez, el diseño de la actividad es un factor decisivo que condicionará el resultado de nuestra gamificación en el aula.

Espinosa (2017), destaca la importancia de no caer en el error del uso exclusivo de la gamificación como herramienta potenciadora de conductas en lugar de enfocarla a crear experiencias de juego significativas, pues se genera un conflicto entre el objetivo que pretendemos conseguir.

Por su parte Werbach y Hunter, (2012) explican que pese a que la gamificación disponga de muchos elementos no es necesario incorporarlos todos en el diseño. No obstante, sí que es muy importante que realicemos un listado de aquellos elementos que se adapten perfectamente a nuestros objetivos a lograr. Finalmente, también consideran apropiada la revisión de la pirámide de elementos con el fin de identificar la variedad de opciones de diseño de las que disponemos. Dentro de estos aspectos de diseño Oliva (2016), destaca la relevancia de que la actividad emplee dinámicas basadas en retos, recompensas y logros para que la motivación del alumnado crezca y mejoren sus resultados, pues fomentaremos la participación activa.

Si nos encontramos frente a una actividad gamificada que se parece a los videojuegos Aznar-Díaz, Raso-Sánchez, Hinojo-Lucena y Romero Díaz (2017), muestran tres supuestos esenciales para el diseño de un entorno gamificado:

- Orientación a objetivos.
- Reconocimiento.
- Progreso.



Jiménez et al. (2019), expone que el sentimiento de satisfacción que alcanzan los alumnos jugando es un factor que potencia la concentración. Pero, señala que para que esto sea posible deben darse tres condiciones:

- El alumno debe estar en un estado de predisposición a realizar la actividad.
- Los retos deben suponer un desafío, pero también ser superables.
- La retroalimentación debe ser significativa, instantánea y dependerá del esfuerzo de cada discente.

Finalmente, Lago (2017), recomienda prestar atención a:

- Los objetivos y competencias.
- Los contenidos
- La forma en que se aplica la gamificación.
- Las condiciones para ganar (resultados).
- La evaluación de las puntuaciones o resultados obtenidos.

Como hemos podido comprobar, para diseñar hace falta mucho más que una simple gamificación atendiendo solo a los elementos, ya que se debe prestar especial atención a una serie de variables mucho más complejas que influyen notoriamente en este proceso. Para concluir con el diseño de nuestra actividad gamificada Fuentes (2020), recomienda prestar atención a seis variables (Figura 2) si queremos crear una experiencia de gamificación significativa.

Figura 2.

Variables del proceso de gamificación



Fuente: (Fuentes, 2020).

4.10 FASES PARA CONSTRUIR UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN

Para construir una experiencia o proyecto de gamificación debemos prestar atención a unas fases que nos indican el progreso de nuestros alumnos. Estas fases según Teixes (2015) son los estadios de un bucle de progresión:

Figura 3

Estadios de un bucle de progresión



Elaboración propia a partir de Teixes (2015).

Como se muestra en la (Figura 3) un bucle de progresión consta de cuatro fases o estadios muy concretos: Descubrimiento, Incorporación, Apuntalamiento y Maestría o Final del Juego.

Descubrimiento.

La primera fase de Descubrimiento consiste en atraer el interés de los alumnos, para hacerles partícipes de la experiencia gamificada o del juego. Para promover la participación, el docente puede utilizar diferentes recursos como el uso de recompensas a largo plazo.



Incorporación.

En la segunda fase o Incorporación se pretende introducir al alumno al juego presentándole aquellos elementos que lo componen, sus mecánicas y funcionamiento. Este estadio sería el equivalente a los tutoriales de los videojuegos.

Teixes (2015) piensa que el objetivo de esta fase es reclutar a jugadores para mantenerlos adictos al juego. Por último, la fase termina tras un asentamiento adecuado de las bases del juego, para proceder al siguiente nivel.

Apuntalamiento.

Cuando entramos en la tercera fase de Apuntalamiento los participantes ya tienen cierto dominio sobre el juego y están preparados para afrontar los retos de forma más eficiente. En este estadio debe existir un equilibrio entre la dificultad para superar los desafíos y la diversión al superar los niveles. La fase termina cuando todos los eventos del juego han sido superados y en este momento adquieren el estado de “maestría”.

Maestría/Final del Juego.

Una vez llegamos a la fase de Maestría, los alumnos están a punto de terminar el juego. Su principal fin es lograr que los participantes queden prendados por el juego y decidan compartirlos con sus círculos sociales, de forma que el juego adquiere popularidad. Esta fase es complicada y a veces se puede omitir. (Teixes, 2015)

Por otra parte, para Werbach y Hunter (2012), dentro de este mismo bucle de progresión existen dos elementos más a tener en consideración: las boss fights y los descansos, ubicados sobre todo en la fase de apuntalamiento.

Las boss fights suponen el punto de más dificultad de un nivel, y no tienen por qué ser un jefe final de videojuegos, su principal función es generar un desafío mayor que desencadena en un sentimiento de orgullo y satisfacción tras completar el nivel. Por otra parte, los descansos permiten que el jugador se reponga y recupere sus energías para afrontar de manera más positiva los próximos desafíos.

Finalmente, también son importantes las sorpresas al crear las fases de nuestra experiencia de gamificación, porque crean un motivo para seguir jugando. O como dirían Werbach y Hunter (2012): “Las sorpresas, incluso las pequeñas sorpresas positivas, son

la forma de escapar de lo que se conoce como la cinta de correr hedónica: la tendencia a dar por sentado cada avance y exigir cada vez más”.

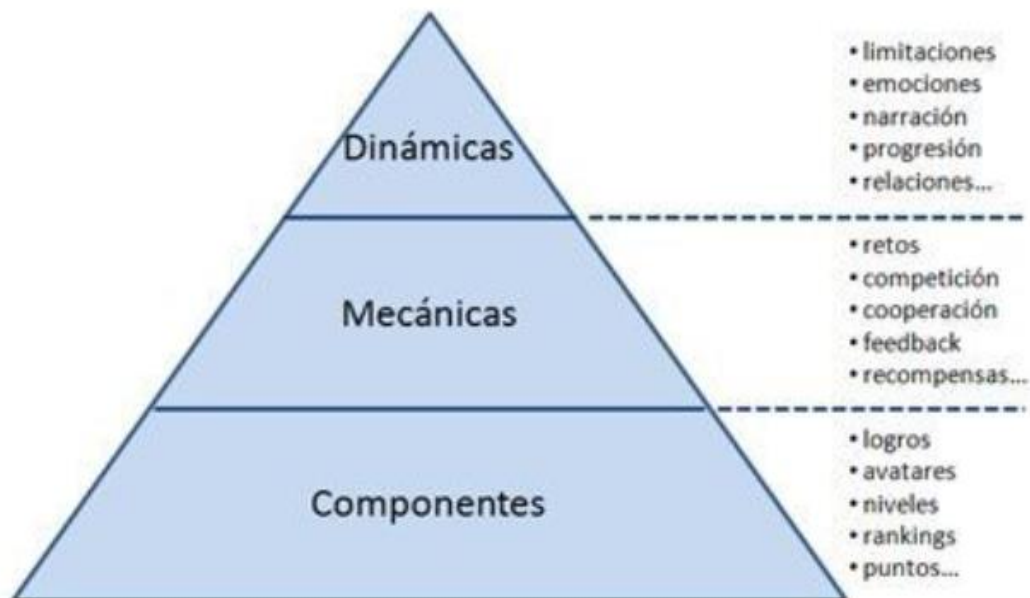
4.11 ELEMENTOS

Una experiencia de gamificación no depende en su totalidad de los elementos que la componen. No obstante, estos recursos si juegan un papel importante en el éxito de nuestras actividades, pues para Foncubierta y Rodríguez (2014), si los elementos del juego no cumplen su propósito motivando y estimulando, el niño podría pensar que está perdiendo el tiempo y no está aprendiendo nada. Además, destacan la importancia del diseño frente a la técnica si pretendemos marcar la diferencia consiguiendo la implicación de los discentes y obteniendo resultados positivos en nuestras actividades. Finalmente, el uso de determinados elementos depende principalmente de criterios pedagógicos, y de los materiales didácticos que podemos utilizar.

A continuación, analizaremos detenidamente los elementos que componen las experiencias o actividades gamificadas: las dinámicas, las mecánicas y los componentes:

Figura 4

Jerarquía de los elementos del juego en la gamificación



Fuente: (Serrano, 2014).

Como se muestra en la (Figura 4), esta jerarquía se divide en:

Dinámicas.

Werbach y Hunter (2012), declaran que las dinámicas son aspectos generales administrables, que forman parte de la estructura de la gamificación, pero que no se pueden aplicar directamente al juego, aunque si debemos prestarles atención. Las dinámicas constituyen el nivel más alto y abstracto de la jerarquía, las más importantes son:

1. Restricciones (los límites).
2. Emociones (curiosidad, competitividad, frustración, felicidad).
3. Narrativa (una historia constante y continua).
4. Progresión (crecimiento y desarrollo del jugador).
5. Relaciones (interacciones sociales que generan sentimientos de camaradería, estatus, altruismo).

Mecánicas.

Cortizo Pérez et al., (2011), considera que las mecánicas son reglas propician que los juegos sean entretenidos, aporten retos y sean adictivos. Adicionalmente, las mecánicas según Werbach y Hunter (2012), son los procedimientos que potencian la acción, despertando el interés en los nuevos participantes y manteniendo la diversión e implicación de los más experimentados logrando el compromiso de los alumnos. Existen diez mecánicas de juego:

1. Desafíos (acertijos u otras tareas que requieren esfuerzo para resolver).
2. Azar (elementos de aleatoriedad).
3. Competencia (un jugador o grupo gana y el otro pierde).
4. Cooperación (los jugadores deben trabajar juntos para lograr un objetivo compartido).
5. Comentarios (información sobre el desempeño del jugador)
6. Adquisición de recursos (obtención de artículos útiles o coleccionables).
7. Recompensas (beneficios por alguna acción o logro).



8. Transacciones (comercio entre jugadores, directamente o a través de intermediarios).

9. Turnos (participación secuencial alternando jugadores).

10. Estados de victoria (objetivos que hacen que un jugador o grupo sea el ganador; los estados de empate y derrota son conceptos relacionados).

Componentes.

Los componentes definidos por Werbach y Hunter (2012), son concreciones de la mecánica o la dinámica, por esta razón están vinculadas a los elementos del nivel superior en la jerarquía. Los quince componentes importantes del juego son:

1. Logros (objetivos diseñados).

2. Avatares (representaciones visuales del personaje de un jugador).

3. Insignias (representaciones visuales de logros).

4. Boss Fights (desafíos especialmente difíciles en la culminación de un nivel).

5. Colecciones (conjuntos de elementos o insignias para acumular).

6. Combate (una batalla definida, generalmente de corta duración).

7. Desbloqueo de contenido (aspectos disponibles solo cuando los jugadores alcanzan los objetivos).

8. Obsequio (oportunidades para compartir recursos con otros).

9. Tablas de clasificación (muestra visual de la progresión y los logros del jugador).

10. Niveles (pasos diseñados en la progresión del jugador).

11. Puntos (representaciones numéricas de la progresión del juego).

12. Misiones (desafíos predefinidos con objetivos y recompensas).

13. Gráficos sociales (representación de la red social de los jugadores dentro del juego).

14. Equipos (grupos definidos de jugadores que trabajan juntos por un objetivo común).



15. Bienes virtuales (activos de juegos con valor real o percibido).

Espinosa (2017), defiende que cuando creamos una experiencia de gamificación es importante tener en cuenta que las mecánicas no deben ser un factor disruptor de la atención de los participantes, pues si no se logra que los alumnos entiendan los contenidos académicos, no podemos considerar que la actividad haya tenido éxito. Concluye destacando la importancia de las reglas que son esenciales para mantener el hilo conductor del juego y añade que la ausencia de reglas no hará posible que el juego sea llevado a cabo.

Serrano (2014), explica que entender la conexión que existe entre los elementos de la jerarquía y dominar-los es fundamental para crear un proyecto cautivador. No obstante, tampoco es necesario hacer uso de todos los elementos de la jerarquía siempre y cuando se tengan en cuenta muchos de ellos al diseñar la actividad, porque de lo contrario estaríamos creando juegos contraproducentes. En conclusión, si queremos desarrollar actividades verdaderamente gamificadas los tres elementos deben cubrir las necesidades del juego.

4.12 EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras conocer qué es la gamificación y aquello que puede aportarnos, es momento de presentar algunas de las experiencias de gamificación que se podrían o se han aplicado en las aulas, con el fin de descubrir el potencial y extensión de esta herramienta.

Se llevó a cabo una experiencia de gamificación titulada: *La vuelta al mundo en 80 días* en un aula de 5º de Primaria con 18 alumnos. La duración fue de 80 días escolares, se realizó entre el segundo y tercer trimestre escolar. Como instrumento de gamificación se utilizó ClassDojo, además del juego ya mencionado. Los resultados obtenidos apuntaban a una mejora en la motivación, implicación y la conducta de los alumnos (Ordiz, 2017).

Otra experiencia de gamificación puesta en práctica en la Institución Educativa Parroquial Virgen de la Candelaria, aplicada a 28 niños de cuarto grado de Educación Primaria, aplicó una secuencia de sesiones de aprendizaje titulada “Interactúo para divertirme y convivir”. Tuvo una duración de 10 sesiones de aprendizaje realizadas en cuatro meses. Para realizar la experiencia se han utilizado recursos gamificados como (*Jamboard, EducaPlay, Padlet, Nearpod, Mentimeter, WordWall, Quizziz*). Por otra parte, para la recogida de información y análisis de los resultados se emplearon instrumentos como: un cuestionario, una guía de observación y un registro etnográfico. Los resultados cumplieron con los objetivos de la propuesta y se observaron mejoras en la empatía, el respeto, la colaboración y la motivación de los niños (Chapoñan et al., 2021).

Por otro lado, una propuesta de gamificación enfocada en trabajar las unidades de medida (tiempo y dinero), en quinto curso de Educación Primaria, fue aplicada en un centro de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Se trabajó con un total de 28 alumnos de origen Islámico. El instrumento de gamificación elegido fue el programa *math duel* y los resultados obtenidos fueron satisfactorios, pues se indica que se mejoraron las calificaciones y su implicación o motivación (Naranjo et al., 2018).



En la escuela FEDAC Montcada (Barcelona) otra experiencia de gamificación fue aplicada en la clase de 3º de primaria durante el curso 2016-2017. La propuesta titulada *Reader Wars* partía de una base de 30 minutos de lectura diarios, y tenía por objetivo mediante el uso de diferentes herramientas (Plickers y herramientas analógicas) lograr una mejora de la competencia lectora. Tras la aplicación de la propuesta se ha experimentado un incremento en la capacidad de lectora, comprensión, análisis de la información y escritura de los alumnos (de Paula, 2017).

En cambio, en otra propuesta se buscaba utilizar la gamificación para trabajar la programación mediante el uso de videojuegos educativos, metáforas y lenguajes de bloques. La experiencia se realizó en el curso 2019/2020 y contó con la participación de un grupo de 100 niños de edades comprendidas entre 10 y 12 años. La propuesta ha sido exitosa, se han mejorado las notas, la motivación y la participación de los niños en la programación (Cruz et al., 2021).

Además, una investigación realizada en un centro de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana se centró en comprobar la eficacia de la gamificación enfocada en trabajar la educación inclusiva y en la creación de entornos inclusivos. Para la muestra contó con la participación de 18 aulas del centro y se aplicó una metodología cualitativa para determinar si la gamificación era capaz de cumplir con los objetivos. Tras su aplicación, se observó que algunos elementos de la gamificación son capaces de mejorar la inclusión educativa, la autonomía, la comodidad, la participación y la motivación. (López et al., 2022)

Finalmente, un estudio aplicó una experiencia de gamificación enfocada a trabajar el inglés como Lengua extranjera en un aula de 5º curso de Educación Primaria con el objetivo de mejorar el rendimiento, su capacidad de aprendizaje y motivación. Como instrumento de gamificación se emplearon aplicaciones como Kahoot y Socrative. Los resultados apuntan a que esta metodología es motivadora y mejora las calificaciones y el nivel competencial de los alumnos (Carrera et al., 2018).

Como hemos podido observar, no son pocos los estudios que existen demostrando la eficacia de la gamificación como recurso educativo, por ello es comprensible que mi trabajo de fin de grado se base en esta metodología que está obteniendo resultados pedagógicos remarcables hoy en día.

5. METODOLOGÍA

Para realizar este Trabajo de Fin de Grado, cabe recordar los objetivos que se persiguen:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la gamificación en la educación.
- Estructurar actividades de gamificación considerando la normativa vigente en Educación Primaria.
- Diseñar actividades que se ajusten a las características que definen e identifican a las actividades gamificadas.
- Defender el potencial metodológico de la gamificación como herramienta de aprendizaje en Primaria.

Se han llevado a cabo una serie de pasos en su elaboración. En primer lugar, se ha realizado un estudio bibliográfico para obtener un conocimiento general del estado de la cuestión, este proceso culminó con la consulta de un gran número de fuentes, entre las que podemos destacar: libros, conferencias, revistas e investigaciones y la legislación vigente.

En segundo lugar, se han redactado los apartados para estructurar dicha información, llevando a cabo un proceso selectivo de aquellos datos y elementos más indicados o relevantes para el trabajo. Posteriormente, se ha estructurado todo el trabajo de manera pertinente y se han seguido las indicaciones de formato para ajustar el documento a la normativa APA.

En tercer lugar, se ha diseñado una unidad didáctica a partir de los conocimientos adquiridos y los requisitos planteados en el marco teórico para crear una experiencia de gamificación aplicable en un aula real de primaria considerando la legislación educativa en Educación Primaria: DECRETO 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

6. DESARROLLO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA

El presente apartado recoge la propuesta diseñada para alcanzar los objetivos planeados en este Trabajo de Fin de Grado. Como se puede observar, la Tabla 2 detalla algunos de los elementos necesarios en el diseño de una propuesta educativa: criterios de evaluación, competencias, indicadores de logro, instrumentos de evaluación, agente evaluador, momento e instrumentos de calificación. Por otra parte, si observamos la Tabla 3 encontraremos información adicional para la propuesta: contenidos, metodología, recursos, temporalización, TIC, educación cívica y finalmente el fomento de la lectura. En cambio, en las Tablas: 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 se explica cada actividad prestando especial atención al agrupamiento, estrategia metodológica, contenidos e indicadores concretos de cada actividad, desarrollo del trabajo, tiempo estimado e instrumento de calificación.

Tabla 2

Propuesta de intervención educativa en educación primaria (criterios)

TÍTULO		CURSO			
<i>The world of Knowledge</i>		6º Primaria			
LOS APRENDIZAJES		EVALUACIÓN			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN + COMPETENCIA RELACIONADA	INDICADORES DE LOGRO	PRUEBAS/TAREAS / INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	AGENTE EVALUADOR	MOMENTO	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN
Sesión 1 BL1.4. Identificar, de manera autónoma, un repertorio de léxico de alta frecuencia contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades. CCLI CAA	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona el léxico de alta frecuencia • Aplica un léxico de alta frecuencia • Deduce cuáles el léxico apropiado para cada contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Procesual • Final 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica



BL4.1. Producir autónomamente textos escritos libres, de manera individual, cooperativa o por aproximación dialógica, aplicando las convenciones ortográficas básicas, patrones gráficos y los principales signos de puntuación para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares predecibles. CCLI CSC CAA

- Organiza las descripciones de manera coherente
- Construye textos escritos sencillos
- Elabora descripciones para hablar de sí mismo
- Completa la plantilla y respeta las normas ortográficas básicas

- Trabajo individual

- Procesual
- Final

Sesión 2	<p>BL1.1. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente, y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con los propios intereses ,en contextos relativos a los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas, que no se distorsione el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o una clara referencia contextual, discriminando patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detecta la información más importante • Interpreta la información oral utilizando apoyos visuales • Verifica la información y la valida mediante preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Procesual
----------	--	--	---	--

entonación, y sus intenciones comunicativas.

CCLI CAA CSC

BL2.1. Interactuar sobre temas familiares, cotidianos, de su interés o experiencia, de forma autónoma con ayudas puntuales del docente, aplicando técnicas lingüísticas, paralingüísticas o paratextuales para iniciar, mantener o concluir una conversación cara a cara o por medios técnicos, de un modo comprensible, con el uso de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.

CCLI CSC CD CAA

- Aplica sus conocimientos TIC para realizar la votación
- Determina de forma autónoma su rol en el juego
- Argumenta a través de técnicas lingüísticas o paralingüísticas

- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo

- Procesual

BL3.1. Identificar la función, el sentido general en cualquier tipo de formato, la información esencial y los puntos principales en textos escritos muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, de forma impresa o digital sobre temas habituales relacionados con las propias experiencias e intereses en contextos relativos a los ámbitos personal, público y educativo, siempre que se pueda volver a leer, se cuente con apoyo paratextual y discriminando signos ortográficos básicos, signos de uso frecuente y la relación sonido-grafía.

CCLI CD CAA

- Interpreta la información mostrada en el medio digital
- Extrapola la información con ayuda del apoyo paratextual
- Reconoce las normas esenciales del juego

- Trabajo individual

- Procesual
- Final

Sesión 3	<p>BL2.5. Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios, haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p> <p>CAA SIE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compara el vocabulario de las cartas • Demuestra perseverancia en el aprendizaje del léxico • Controla sus emociones y mantiene la calma • Verifica sus respuestas y busca ayuda en caso de duda 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Procesual
	<p>BL3.4. Identificar, de forma libre y con poca ayuda del docente, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas y en temas habituales y concretos relacionados con los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domina un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia • Describe un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia • Amplia su vocabulario 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Final

propios intereses, que les permita ampliar experiencias y necesidades

CCLI CAA SIEE

BL4.6. Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

- Cumple con su rol en la experiencia de gamificación
- Cooperar con sus compañeros de equipo
- Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas

- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo
- Exposición oral

- Procesual

CSC CAA SIEE

Sesión 4	<p>BL2.4. Utilizar y ampliar, de forma autónoma, con ayudas puntuales del docente, un repertorio de léxico oral de alta frecuencia contextualizado en situaciones cotidianas y en temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, necesidades y que les permita ampliar sus experiencias en contextos familiares, escolares, de amistad, de ocio y deporte.</p> <p>CCLI CAA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementa su repertorio léxico • Domina el léxico oral de alta frecuencia • Adapta su vocabulario al contexto comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Exposición oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Procesual
	<p>BL3.4. Identificar, de forma libre y con poca ayuda del docente, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas y en temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, que les</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el léxico escrito de alta frecuencia • Adapta su vocabulario al contexto comunicativo • Aumenta su repertorio léxico 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesual

permita ampliar experiencias y necesidades.

CCLI CAA SIEE

BL4.4. Utilizar con supervisión un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.

- Escribe de manera correcta el léxico
- Adapta su vocabulario al contexto comunicativo

- Trabajo individual

- Procesual
- Final

CCLI CAA SIEE

BL4.6. Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y utilizando el diálogo igualitario

- Cumple con su rol en la experiencia de gamificación
- Cooperar con sus compañeros de equipo
- Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas

- Trabajo individual

- Procesual
- Final

	<p>para resolver conflictos y discrepancias.</p> <p>CSC CAA SIEE</p>			
Sesión 5	<p>BL1.4. Identificar, de manera autónoma, un repertorio de léxico de alta frecuencia contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p> <p>CCLI CAA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue entre los diferentes tipos de acciones dentro de un mismo tiempo verbal • Determina que tiempos verbales son más indicados para la situación comunicativa • Interpreta correctamente el significado de una oración 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial
	<p>BL2.1. Interactuar sobre temas familiares, cotidianos, de su interés o experiencia, de forma autónoma con ayudas puntuales del docente, aplicando técnicas lingüísticas, paralingüísticas o paratextuales para iniciar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia de manera adecuada • Determina la respuesta correcta en las aplicaciones TIC • Argumenta sus respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo cooperativo • Exposición oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesual

mantener o concluir una conversación cara a cara o por medios técnicos, de un modo comprensible, con el uso de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.

- Selecciona el verbo adecuado a la situación comunicativa

CCLI CSC CD CAA

BL3.2. Utilizar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto escrito, el sentido general, la información esencial o los puntos principales, utilizando las palabras que comprende, las indicaciones del contexto y sus conocimientos previos para deducir la idea general del significado, formular hipótesis con ayuda del profesorado y de los compañeros y explorar su propio aprendizaje en contextos diversos, realizando comentarios emotivos o estéticos.

- Diferencia entre tiempos verbales
- Relaciona el tiempo verbal con las actividades comunes de ocio
- Deduce el significado de una acción verbal a partir de su visualización

- Trabajo individual

- Procesual
- Final

CCLI CAA

BL1.1. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente, y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con los propios intereses ,en contextos relativos a los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas, que no se distorsione el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o una clara referencia contextual, discriminando patrones sonoros,

- Organiza la información esencial de los textos orales breves
- Deduce las direcciones y destinos a partir de las descripciones orales
- Visualiza los lugares detallados por sus compañeros

- Trabajo individual

- Inicial
- Procesual

acentuales, rítmicos y de entonación, y sus intenciones comunicativas.

CCLI CAA CSC

BL2.2. Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, de forma libre con supervisión docente de forma puntual, para producir textos orales breves y sencillos, siendo capaz de aprender del error y autoevaluar y coevaluar su producción, mostrando esfuerzo e iniciativa.

CCLI CSC CAA

- Detalla las instrucciones para orientar correctamente a sus compañeros
- Produce descripciones orales breves y sencillas
- Reconoce sus errores y aprende de ellos
- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo
- Exposición oral
- Procesual
- Final

BL1.1. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente, y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con los propios intereses, en contextos relativos a los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas, que no se distorsione el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o una clara referencia contextual, discriminando patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de

- Contrasta la información de los diferentes carteles escuchando las preguntas de sus compañeros
- Controla el léxico oral de cada cartel
- Distingue que aspectos del vocabulario diferencian a cada personaje
- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo
- Inicial
- Procesual

entonación, y sus intenciones comunicativas.

CCLI CAA CSC

BL2.2. Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, de forma libre con supervisión docente de forma puntual, para producir textos orales breves y sencillos, siendo capaz de aprender del error y autoevaluar y coevaluar su producción, mostrando esfuerzo e iniciativa.

- Formula preguntas sobre las descripciones de los personajes
- Controla su frustración frente a los errores
- Argumenta sus respuestas y elecciones de personaje de forma coherente

- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo
- Exposición oral

- Procesual
- Final

CCLI CSC CAA

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Propuesta de intervención educativa en educación primaria (contenidos)

	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	RECURSOS		TEMPORALIZACIÓN por sesiones	TIC	Educación cívica	Fomento de la lectura
			HUMANOS	MATERIALES				
Sesión 1	Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.	Trabajo Individual	Todos los alumnos de clase	Ordenadores	Una sesión de una hora	Se emplea para la creación del avatar	Sí, mediante el empleo de normas, el respeto a los compañeros y la cooperación entre iguales	En todas las sesiones se trabaja la lectura o la escritura
	Almacenamiento de la información digital mediante aplicaciones.	Juegos, Gamificación TIC'S		Dispositivo de reproducción de audio Elementos decorativos				
	El cuerpo: nose eye, mouth, ear, shoulder, knee, back, arms, head, ear, stomach, tooth.			Plantilla con las estructuras básicas				
	Características físicas: blond/dark hair, thin/fat, tall/short, strong/weak.			Avatar Plantilla del avatar				

Sesión 2	Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.	Trabajo Cooperativo	Dispositivo de reproducción de audio	Una sesión de una hora	Se utilizará para proyectar el mapa y jugar el <i>Kahoot</i>
	Cooperación mediante herramientas de comunicación de vídeo y audio en dispositivos electrónicos.	Trabajo Individual Rincones Asamblea Juegos, Gamificación TIC'S	Pizarra digital Cartas Monedas Cofre para las monedas y caja para las cartas Rincones para cada servicio del juego Marcador de puntos Tabletas electrónicas		
Sesión 3	Uso de la comprensión escrita para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.				
	Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.	Trabajo Cooperativo Trabajo Individual Rincones	Dispositivo de reproducción de audio Pizarra digital	Dos sesiones de una hora	No

	<p>Juegos, Gamificación</p> <p>TIC'S</p> <p>Trabajo y ocupaciones: butcher, farmer, baker, cook, teacher, lawyer, doctor, shop assistant, business woman, principle, boss; office, shop/store, supermarket, shopping centre, groceries.</p> <p>Trabajo y ocupaciones: butcher, farmer, baker, cook, teacher, lawyer, doctor, shop assistant, business woman, principle, boss; office, shop/store, supermarket, shopping centre, groceries.</p>	<p>Cartas</p> <p>Monedas</p> <p>Cofre para las monedas y caja para las cartas</p> <p>Rincones para cada servicio del juego</p> <p>Marcador de puntos</p> <p><i>Flashcards</i></p> <p>Plantilla de ayuda (vocabulario)</p>	
Sesión 4	<p>Trabajo Cooperativo</p> <p>Trabajo Individual</p> <p>Rincones</p> <p>Juegos, Gamificación</p> <p>TIC'S</p> <p>El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.</p> <p>Expresión del tiempo (points (e. g. quarter past five); divisions (e. g. half an hour, summer), and indications (e. g. now, tomorrow</p>	<p>Dispositivo de reproducción de audio</p> <p>Pizarra digital</p> <p>Cartas</p> <p>Monedas</p>	<p>Dos sesiones de una hora</p> <p>No</p>

	<p>(morning)) of time; duration (e.g. for two days); anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); simultaneousness (at the same time); frequency (e. g. sometimes, on Sundays).</p> <hr/> <p>El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.</p> <hr/> <p>El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.</p>		<p>Cofre para las monedas y caja para las cartas</p> <p>Rincones para cada servicio del juego</p> <p>Marcador de puntos</p> <p>Tarjetas</p> <p>Pasaportes</p> <p>Personajes</p> <p>Calendario</p> <p>Plantilla de ayuda</p>	
<p>Sesión 5</p>	<p>Tiempo libre, ocio y deportes: surfing, sailing, running, jumping, swimming, skating, dancing, playing tennis, football, handball, volleyball; watching films, playing computer games, apps; drawing, painting colouring; sculpting; concert; theatre; camping; toys: ball, car, doll, puzzles.</p> <hr/> <p>Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.</p>	<p>Trabajo Cooperativo</p> <p>Trabajo Individual</p> <p>Rincones</p> <p>Juegos, Gamificación</p> <p>TIC'S</p>	<p>Dispositivo de reproducción de audio</p> <p>Pizarra digital</p> <p>Cartas</p> <p>Monedas</p> <p>Cofre para las monedas y caja para las cartas</p>	<p>Dos sesiones de una hora</p> <p>Si, para el <i>Quizlet</i>, <i>Kahoot</i> y <i>Genially</i></p>

	<p>Expresión del aspecto: puntual (simple tenses); durativo (present and past continuous); habitual (simple tenses (+ Adv., e. g. always, everyday)); incoativo (start -ing); terminativo (finish -ing).</p>		<p>Rincones para cada servicio del juego</p>		
	<p>Tiempo libre, ocio y deportes: surfing, sailing, running, jumping, swimming, skating, dancing, playing tennis, football, handball, volleyball; watching films, playing computer games, apps; drawing, painting colouring; sculpting; concert; theatre; camping; Toys (ball, car, doll, puzzles).</p>		<p>Marcador de puntos Tabletas electrónicas <i>Flashcards</i></p>		
<p>Sesión 6</p>	<p>Instrucciones</p>	<p>Trabajo Cooperativo</p>	<p>Dispositivo de reproducción de audio</p>	<p>Dos sesiones de una hora</p>	
	<p>Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.</p>	<p>Trabajo Individual Rincones</p>	<p>Pizarra digital</p>		
	<p>Interacción para la petición y ofrecimiento de ayuda, de informaciones personales e instrucciones.</p>	<p>Juegos, Gamificación TIC'S</p>	<p>Cartas Monedas</p>		
	<p>Expresión del espacio (prepositions and adverbs of location, position, distance, motion, direction, origin and arrangement).</p>		<p>Cofre para las monedas y caja para las cartas</p>		<p>No</p>



			<p>Rincones para cada servicio del juego</p> <p>Marcador de puntos</p> <p>Caja con forma de cámara antigua</p> <p>Fotografías</p> <p>Plantilla</p> <p>Mapas</p>	
Sesión 7	Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes	<p>Trabajo Cooperativo</p> <p>Trabajo Individual</p>	<p>Dispositivo de reproducción de audio</p> <p>Pizarra digital</p>	<p>Dos sesiones de una hora</p>
	Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.	<p>Rincones</p> <p>Juegos, Gamificación</p> <p>TIC'S</p>	<p>Cartas</p> <p>Monedas</p> <p>Cofre para las monedas y caja para las cartas</p>	
	El cuerpo, salud y cuidados físicos: nose, eyes., mouth, ears, shoulders, knees, back, arms; head, ear, stomach, tooth ache; fever, temperature; take an aspirin; syrup; rest.		<p>Rincones para cada servicio del juego</p>	<p>No</p>
	Interrogación (Wh- questions; Aux. questions).		<p>Marcador de puntos</p> <p>Carteles</p>	



Personajes

Juego ¿Quién es
quién?
modificado

Fuente: elaboración propia

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES

Tabla 4

Actividad 1 de la propuesta

1. Título	Sesión 1. <i>Avatar creation</i>
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• GG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Individual• TIC'S• Juegos, gamificación
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Selecciona el léxico de alta frecuencia• Aplica un léxico de alta frecuencia• Deduce cuál es el léxico apropiado para cada contexto• Organiza las descripciones de manera coherente• Construye textos escritos sencillos• Elabora descripciones para hablar de sí mismo• Completa la plantilla y respeta las normas ortográficas básicas
5. Contenidos	<p>Bloque 1: COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES</p> <p>FUNCIONES</p> <ul style="list-style-type: none">• Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes <p>Bloque 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN</p> <p>ESTRATEGÍAS: Estrategias de producción del texto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Almacenamiento de la información digital mediante aplicaciones.



- El cuerpo: nose eye, mouth, ear, shoulder, knee, back, arms, head, ear, stomach, tooth.
- Características físicas: blond/dark hair, thin/fat, tall/short, strong/weak.

6. Desarrollo del trabajo

Esta es la fase inicial de nuestra actividad gamificada. Para completarla, los alumnos accederán acompañados por el docente a la black cave (sala de ordenadores TIC), que habrá sido adornada previamente con telarañas, rocas de cartón y cualquier elemento que se considere apropiado.

En primer lugar, cada niño deberá utilizar un mirror of mysteries (ordenadores) de la sala TIC para crear su propio personaje. Cada ordenador tendrá predispuesta la página Voki o Face.co, donde pueden crear y guardar su personaje. Una vez completada esta tarea, deberán guardar su archivo en el escritorio y esperar a que el docente se lo entregue impreso en un folio. A continuación, cada alumno recortará su avatar y lo pegará en una plantilla con forma de carta, escribirá su nombre en la parte superior de la imagen pegada, y en el reverso pondrá una descripción de su avatar en inglés.

Para facilitar la tarea, el docente repartirá una plantilla que contendrá las estructuras básicas para realizar la descripción.

Contenido de la plantilla: (buscar)

This is ____

His/Her eyes are (colour)____. He/She has ____ eyes

His/Her hair is _____. He/She has _____ hair.

His/her nose is ____.

He/She is wearing _____ and _____. Also,he's/she's wearing _____.

(Si conocen más vocabulario para enriquecer su descripción, también se puede incluir).

Cuando se termine de escribir en la carta, el docente tomará un rol más activo, cogerá su propia carta y detallará su contenido. Cuando concluya, se acercará a un niño y describirá el aspecto de su avatar. De esta forma, cada niño entenderá fácilmente cuál es el siguiente paso a seguir, que consistirá en realizar una breve descripción tanto de



	<p>su carta como de la de un compañero. La plantilla de autoayuda les puede guiar en caso de que tengan dudas.</p> <p>Unknown voice:</p> <p>You have arrived in the World of Knowledge, a strange place where there are all kinds of challenges and mysteries to be solved. But it seems that when you arrived here, your faces disappeared. You must tell the mirror of mysteries what you look like before you set out to explore.</p> <p>Para poner a los niños en contexto se utilizará una grabación con una voz en tono calmado y misterioso, grabada con anterioridad para ambientar un poco más las sesiones y conseguir una experiencia inmersiva. Estas grabaciones se realizarán en todas las sesiones. Finalmente, en caso de requerir de una explicación de algún término que no se entienda, se usaran palabras o descripciones en inglés para desarrollar la competencia comunicativa.</p>
7.Tiempo estimado	Una sesión de una hora
8.Instrumento de calificación	Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia



Tabla 5

Actividad 2 de la propuesta

1. Título	Sesión 2. Tutorial (<i>The world of Knowledge</i>)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• GG• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Asamblea• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Detecta la información más importante• Interpreta la información oral utilizando apoyos visuales• Verifica la información y la valida mediante preguntas• Aplica sus conocimientos TIC para realizar la votación• Determina de forma autónoma su rol en el juego• Argumenta a través de técnicas lingüísticas o paralingüísticas• Interpreta la información mostrada en el medio digital• Extrapola la información con ayuda del apoyo paratextual• Reconoce las normas esenciales del juego
5. Contenidos	Bloque 1: COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES FUNCIONES <ul style="list-style-type: none">• Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN



FUNCIONES COMUNICATIVAS

- Cooperación mediante herramientas de comunicación de vídeo y audio en dispositivos electrónicos.

Bloque 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

FUNCIONES COMUNICATIVAS

- Uso de la comprensión escrita para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.

6. Desarrollo del trabajo

Esta actividad es clave para la introducción completa del alumnado en las mecánicas de gamificación que se proponen. Así pues, para llevar a cabo esta aventura se formarán pequeños grupos que se mantendrán durante el transcurso de toda la historia de esta experiencia. A continuación, se mostrará un mapa digital del mundo que van a explorar. Cada grupo contará con unas fichas representativas que marcarán el avance de los alumnos por las diferentes ciudades.

En esta sesión, cada grupo avanzará a la primera ciudad del mundo, donde se explicará cómo funcionan las pruebas y las reglas del juego, además se repartirán pequeñas fichas técnicas con todos los datos que se expliquen.

REGLAS DEL JUEGO:

- Los avatares se utilizarán como identidad y serán la condición primaria para participar en las actividades.

Cada ciudad tiene dos niveles, un nivel de bonificación opcional y una boss fight:

- Dos niveles por ciudad: por cada nivel superado correctamente se obtienen: cinco puntos, cinco monedas y una carta aleatoria de la baraja.

- Nivel de bonificación: es una prueba opcional y puede encontrarse o aparecer en una de las tres pruebas a realizar. Si el grupo decide aceptar el desafío y lo supera, obtiene ocho monedas.

- *Boss fight*: cada ciudad tiene una boss fight que tiene un poco más de dificultad que las actividades anteriores, esta actividad contará con un feedback instantáneo, pero principalmente están diseñadas para que, si los niños no logran superarla la primera vez, aprendan a gestionar sus emociones



adquiriendo autocontrol sobre la frustración. Las boss fights suman diez monedas, una carta y diez puntos al marcador de equipos.

Las actividades se realizarán de manera individual, aunque las puntuaciones corresponderán al grupo. No obstante, si un compañero está atascado en un nivel puede pedir ayuda a un compañero que ya lo haya superado.

Dot marker: cada equipo tiene un marcador de puntos. Llegar a un número determinado de puntos será lo que nos permitirá avanzar entre las diferentes ciudades del mundo. En este sentido, es lo que nos permite mantener un control sobre la progresión de cada equipo.

Bank: es un rincón destinado a guardar en un cofre las monedas del juego.

Market: rincón para el intercambio de monedas por cartas. Cinco monedas equivalen a una carta aleatoria de la baraja.

Coins: se intercambiarán en el banco por cartas.

Cards deck: rincón donde se encuentran todas las cartas que cuentan como bonificación por superar las diferentes pruebas

Deck: tipos de cartas:

- Carta 1: permite pedir la ayuda del profesor y se puede usar hasta tres veces por actividad.
- Carta 2: permite saltarse una actividad de un nivel (esta carta será bastante exclusiva y difícil de conseguir).
- Carta 3: permite obtener 20 monedas
- Carta 4: suma 5 puntos al marcador de equipo
- Carta 5: roba 5 monedas al equipo rival
- Carta 6: resta 3 monedas al equipo
- Carta 7: suma 5 monedas al equipo
- Carta 8: resta 5 monedas a todos los equipos
- Carta 9: suma 10 puntos a todos los equipos
- Carta 10: suma 20 puntos al equipo menos aventajado
- Carta 11: obtén 5 cartas aleatorias
- Carta 12: obtén la respuesta correcta de una parte del nivel
- Carta 13: suma 5 puntos a tu equipo y a otro a elegir



- Carta 14: resta 5 puntos a dos equipos a elegir (poca probabilidad de aparición).

Tanto el *bank* como la *cards deck* tienen a un niño responsable encargado de su buen funcionamiento. Para decidir quién será el encargado se puede realizar una votación desde la sala de los ordenadores o utilizando las tabletas electrónicas en las que deberán acceder a una tarea creada en learningapps.org, concretamente la que se titula *votting*. Esta tarea permite a los alumnos elegir a los candidatos que se presten como voluntarios de manera más sencilla.

Como esta ciudad es un tutorial para iniciarse en los niveles, se planteará un Kahoot en inglés preguntando las reglas de la actividad gamificada, por tanto, se requiere otra vez, de los ordenadores o tabletas electrónicas y sería conveniente no abandonar la *black cave* o sala de ordenadores en caso de encontrarse en la misma. Una vez superada la prueba, todos los equipos obtienen un esquema resumido de las normas en inglés, diez puntos, diez monedas y cinco cartas número 1.

- *Feedback*: el docente dispondrá de dos sonidos para indicar si una actividad ha sido realizada de manera correcta o no tras su finalización. También servirá para responder ante dudas sobre si una pregunta, palabra u oración están escritas de forma correcta o no (la carta número 1 ofrecerá un feedback mucho más elaborado que un sonido).
- *Ambientación*: los docentes deben intentar ambientar las aulas para representar las ciudades que se mencionan en las sesiones fomentando la inmersión y la motivación.

El contexto de la actividad sería el siguiente:

- You have advanced very well children, now I know how you are. Forgive me for not introducing myself, what a mistake! I am the magician Merlin and I would like to propose a game to you. Do you want to know how to play it? (Brief explanation).
- Welcome to the world of Knowledge!

7. Tiempo
estimado

Una sesión de una hora



8. Instrumento de calificación Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Actividad 3 de la propuesta

1. Título	Sesión 3. <i>Professional city</i> (5 puntos)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Compara el vocabulario de las cartas• Demuestra perseverancia en el aprendizaje del léxico• Controla sus emociones y mantiene la calma• Verifica sus respuestas y busca ayuda en caso de duda• Domina un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia• Describe un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia• Amplia su vocabulario• Cumple con su rol en la experiencia de gamificación• Cooperación con sus compañeros de equipo• Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas



<p>5.Contenidos</p>	<p>Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <p>FUNCIONES COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes. <p>Bloque 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</p> <p>LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo y ocupaciones: butcher, farmer, baker, cook, teacher, lawyer, doctor, shop assistant, business woman, principle, boss; office, shop/store, supermarket, shopping centre, groceries. <p>Bloque 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN</p> <p>LÉXICO ESCRITO DE ALTA FRECUENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo y ocupaciones: butcher, farmer, baker, cook, teacher, lawyer, doctor, shop assistant, business woman, principle, boss; office, shop/store, supermarket, shopping centre, groceries.
<p>6. Desarrollo del trabajo</p>	<p>En esta ciudad cada grupo deberá superar los dos niveles propuestos, cada uno con su respectiva dificultad que aumentará gradualmente, culminando en la boss fight. Opcionalmente, estará como ya hemos mencionado antes, un nivel de bonificación.</p> <p>En esta ciudad se trabajará vocabulario relacionado con el trabajo y las ocupaciones:</p> <p>Nivel 1: para aprender el vocabulario utilizaremos <i>flashcards</i> que contengan una imagen y su respectivo nombre en inglés en esa misma cara. El objetivo será jugar a encontrar las parejas idénticas como en el juego <i>memory</i> y se jugará por turnos en cada grupo. Para poder ascender de nivel, deberán dominar el vocabulario de la actividad.</p> <p>Nivel 2: para esta actividad utilizaremos también <i>flashcards</i> pero con la diferencia de que ya no buscaremos formar parejas. En este caso cada carta</p>



que giremos no estará duplicada y no contará con el nombre del vocabulario, de esta forma el objetivo que se persigue es que escriban en un papel el nombre del vocabulario que aparece en la imagen. Para comprobar si han acertado contarán con un desplegable que posea las imágenes del vocabulario en pestañas, para que cuando levanten la pestaña del vocabulario que han mencionado debajo tengan su respuesta y puedan recibir feedback inmediato.

Nivel de bonificación: este nivel contará con unas descripciones breves del vocabulario, pero en este caso se presentará un hueco para escribir el nombre. Esta actividad es una ayuda adicional para enfrentarse a la boss fight pues nos otorgará ejemplos de las descripciones que se requieren en ese mismo nivel.

Boss Fight: Este es el mayor nivel de dificultad, se mostrarán flashcards con el nombre del vocabulario exclusivamente. Cuando un alumno gire una carta y obtenga un nombre, deberá describirlo de manera oral. Para superar este nivel cada alumno debe saber describir al menos seis *flashcards* del total.

El contexto de la actividad sería el siguiente:

- You have reached the Professional city, unfortunately the city is guarded by an evil knight and his minions. Will you be able to save the kingdom?

7. Tiempo
estimado

Dos sesiones de una hora

8. Instrumento de
calificación

Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia



Tabla 7

Actividad 4 de la propuesta

1. Título	Sesión 4. <i>Time city</i> (30 puntos)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Incrementa su repertorio léxico• Domina el léxico oral de alta frecuencia• Adapta su vocabulario al contexto comunicativo• Reconoce el léxico escrito de alta frecuencia• Adapta su vocabulario al contexto comunicativo• Aumenta su repertorio léxico• Escribe de manera correcta el léxico• Adapta su vocabulario al contexto comunicativo• Cumple con su rol en la experiencia de gamificación• Cooperar con sus compañeros de equipo• Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas
5. Contenidos	Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA



- El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.

ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS

- Expresión del tiempo (points (e. g. quarter past five); divisions (e. g. half an hour, summer), and indications (e. g. now, tomorrow (morning)) of time; duration (e.g. for two days); anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); simultaneousness (at the same time); frequency (e. g. sometimes, on Sundays).

Bloque 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA

- El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.

Bloque 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN

LÉXICO ESCRITO DE ALTA FRECUENCIA

- El tiempo y calendario: days of the week, seasons, months of the year, timetables; the hours.

6. Desarrollo del trabajo

En la segunda ciudad cada grupo deberá superar los dos niveles propuestos, cada uno con su propia dificultad que aumentará paulatinamente, culminando en la boss fight. Opcionalmente, como ya hemos mencionado existirá un nivel de bonificación.

En esta ciudad se trabajará el tiempo y el calendario:

Nivel 1: este nivel es una toma de contacto para los nuevos guardias de la ciudad. Primero se entregarán unas tarjetas con horas aleatorias escritas de forma analógica y con su transcripción en inglés. Además de estas tarjetas, los alumnos contarán con un calendario con los nombres de los meses y las estaciones, y una lista con la escritura de los siete días de la semana. (Todo este material tendrá su propia traducción al castellano).



Para completar este nivel cada alumno deberá escribir una hora, un día, un mes del año y una estación para establecer las cinco fechas de entrada de los alimentos a la ciudad. Una vez completadas, deberán ser leídas en voz alta dentro del grupo y también prestarán atención a lo que sus compañeros hayan planeado.

(Los días y meses pueden ser totalmente aleatorios pues sirven para que se familiaricen con el vocabulario).

Nivel 2: Para este nivel se utilizará un mazo con pasaportes que contarán con datos de días de la semana y meses aleatorios como se ha trabajado en la actividad anterior.

A cada alumno se le otorgará un personaje que contará con un hueco para colocar uno de estos pasaportes aleatorios de acceso a la ciudad. (Este personaje emula a la persona que quiere entrar).

Los guardias deberán controlar la entrada de estos personajes revisando sus dos cartas maestras (una por partida). Si los datos del personaje son iguales a los de la carta, entonces podrá entrar a la ciudad y si sucede lo contrario, se saca otro pasaporte.

Finalmente, si se cumplen los requisitos para entrar el guardia dirá la siguiente frase:

- You can enter the city!

Si no:

- You can't enter the city!

Nivel de bonificación: Este nivel de bonificación será casi idéntico al anterior con la diferencia de que en este caso se tendrán en cuenta los días y las horas y los alumnos deberán comprobar que los pasaportes cuadren con los periodos o términos de tiempo establecidos. Es decir, en esta ocasión ya no deben coincidir los datos, sino entrar dentro del plazo establecido de validez.



	<p>Boss Fight: Finalmente, este nivel sigue los mismos patrones que el nivel de bonificación, con la única diferencia de que en este caso entrarán en juego todos los elementos temporales que se han mencionado en el nivel 1.</p> <p>El contexto de la actividad sería el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">- You have arrived in the Time city. It seems that their people need protection. Can you defend the city from intruders?
7. Tiempo estimado	Dos sesiones de una hora
8. Instrumento de calificación	Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia



Tabla 8

Actividad 5 de la propuesta

1. Título	Sesión 5. <i>Movement city</i> (55 puntos)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• GG• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Distingue entre los diferentes tipos de acciones dentro de un mismo tiempo verbal• Determina que tiempos verbales son más indicados para la situación comunicativa• Interpreta correctamente el significado de una oración• Pronuncia de manera adecuada• Determina la respuesta correcta en las aplicaciones TIC• Argumenta sus respuestas• Selecciona el verbo adecuado a la situación comunicativa• Diferencia entre tiempos verbales• Relaciona el tiempo verbal con las actividades comunes de ocio• Deduce el significado de una acción verbal a partir de su visualización
5. Contenidos	Bloque 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA



- Tiempo libre, ocio y deportes: surfing, sailing, running, jumping, swimming, skating, dancing, playing tennis, football, handball, volleyball; watching films, playing computer games, apps; drawing, painting colouring; sculpting; concert; theatre; camping; toys: ball, car, doll, puzzles.

Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

FUNCIONES COMUNICATIVAS

- Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.

ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS

- Expresión del aspecto: puntual (simple tenses); durativo (present and past continuous); habitual (simple tenses (+ Adv., e. g. always, everyday)); incoativo (start -ing); terminativo (finish -ing).

Bloque 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA

- Tiempo libre, ocio y deportes: surfing, sailing, running, jumping, swimming, skating, dancing, playing tennis, football, handball, volleyball; watching films, playing computer games, apps; drawing, painting colouring; sculpting; concert; theatre; camping; Toys (ball, car, doll, puzzles).

6. Desarrollo del trabajo

En la ciudad tres cada grupo deberá superar los dos niveles propuestos, cada uno con su respectiva dificultad que aumentará gradualmente, culminando en la boss fight. Opcionalmente, estará como ya hemos mencionado antes, un nivel de bonificación

En esta ciudad se trabajará el present continuous:

Nivel 1: en este primer nivel los alumnos podrán aprender las acciones más comunes en present continuous utilizando *flashcards*. El proceso será similar al que hemos aplicado en la tercera sesión, cada *flashcard* tiene un dibujo con una acción, y en la parte inferior su transcripción al inglés y al español.



	<p>Se jugará de nuevo como el <i>memory</i> y tendrán que encontrar las parejas y pronunciar cada frase.</p> <p>Nivel 2: a continuación, se realizará un <i>Quizlet</i> que mostrará una imagen con dos opciones disponibles sobre la posible escritura de una acción en concreto. Otro tipo de pregunta sería si la oración que utiliza el present continuous es correcta o incorrecta.</p> <p>Nivel de bonificación: como nivel de bonificación se podrá realizar un breve <i>Kahoot</i> sobre el present continuous donde se mostrará una imagen y cuatro verbos en present continuous. Cada alumno deberá elegir la respuesta correcta</p> <p>Boss Fight: Para terminar, se utilizarán las tabletas para jugar el juego de la oca por grupos utilizando <i>Genially</i>. Habrá casillas especiales que requerirán de la escritura de oraciones empleando el present continuous o de su expresión de manera oral, así como las reglas básicas de este juego de mesa. El contexto de la actividad sería el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">- You are in the Movement city. Each inhabitant has forgotten what to call their actions. Do you think you can help them?
7. Tiempo estimado	Dos sesiones de una hora
8. Instrumento de calificación	Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia



Tabla 9

Actividad 6 de la propuesta

1. Título	Sesión 6. <i>Locations city</i> (80 puntos)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Organiza la información esencial de los textos orales breves• Deduce las direcciones y destinos a partir de las descripciones orales• Visualiza los lugares detallados por sus compañeros• Detalla las instrucciones para orientar correctamente a sus compañeros• Produce descripciones orales breves y sencillas• Reconoce sus errores y aprende de ellos
5. Contenidos	Bloque 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES FUNCIONES <ul style="list-style-type: none">• Instrucciones Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN



FUNCIONES COMUNICATIVAS

- Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.
- Interacción para la petición y ofrecimiento de ayuda, de informaciones personales e instrucciones.

ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS

- Expresión del espacio (prepositions and adverbs of location, position, distance, motion, direction, origin and arrangement).

6. Desarrollo del trabajo

Para la cuarta ciudad (*Locations*) cada grupo deberá superar los dos niveles propuestos, cada uno con su respectiva dificultad que irá en aumento, culminando en la boss fight. Opcionalmente, contaremos con el nivel de bonificación.

En esta ciudad se trabajarán las indicaciones y descripciones de lugares:

Nivel 1: para esta actividad se dispondrá de una caja con forma de cámara antigua. En el interior podremos encontrar fotografías de lugares. El objetivo de la actividad es que describan estas imágenes con ayuda de una plantilla adicional con vocabulario y estructuras sintáctico-discursivas. Para poder jugar se sacará una foto y se describirá de manera detallada a un compañero.

Nivel 2: en este nivel se entregarán planos de una ciudad a cada grupo participante. En este mapa existirán puntos de interés con su nombre en la parte inferior. Todos parten de un punto en común y a través de las descripciones que realice cada alumno han de identificar el sitio al que les está tratando de llevar. La prueba concluye cuando todos los participantes han sido capaces de guiar a los participantes por la ciudad de manera exitosa.

Nivel de bonificación: este nivel pretende que los alumnos localicen en el mismo plano anterior y a través de descripciones preestablecidas las ubicaciones señaladas en el mapa, colocando un adhesivo correspondiente al lugar descrito. Por ejemplo, si se tratara de un hospital ubicado en la calle



que dobla la esquina a la derecha colocaríamos en esa posición el adhesivo del hospital.

Boss Fight: Para esta *boss fight* se entregará un nuevo mapa a cada grupo. En este caso, las localizaciones han desaparecido. Cada compañero deberá realizar dos pasos, en primer describir cada lugar para identificar que adhesivo ha de utilizar, y seguidamente indicar su localización partiendo de un punto común para todos los jugadores del mapa.

El contexto de la actividad sería el siguiente:

- You have arrived in the Locations city. Something seems not right. The police is missing! Can you help the people of the city find the places they need?

7. Tiempo estimado	Dos sesiones de una hora
8. Instrumento de calificación	Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia



Tabla 10

Actividad 7 de la propuesta

1. Título	Sesión 7. <i>Mystery city</i> (105 puntos)
2. Agrupamiento (Individual, Pequeño Grupo, Gran Grupo)	<ul style="list-style-type: none">• PG• Individual
3. Estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo Cooperativo• Trabajo Individual• Rincones• Juegos, gamificación• TIC'S
4. Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none">• Organiza la información esencial de los textos orales breves• Deduce las direcciones y destinos a partir de las descripciones orales• Visualiza los lugares detallados por sus compañeros• Detalla las instrucciones para orientar correctamente a sus compañeros• Produce descripciones orales breves y sencillas• Reconoce sus errores y aprende de ellos• Contrasta la información de los diferentes carteles escuchando las preguntas de sus compañeros• Controla el léxico oral de cada cartel• Distingue que aspectos del vocabulario diferencian a cada personaje• Formula preguntas sobre las descripciones de los personajes• Controla su frustración frente a los errores



	<ul style="list-style-type: none">• Argumenta sus respuestas y elecciones de personaje de forma coherente
5.Contenidos	<p>Bloque 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES</p> <p>FUNCIONES</p> <ul style="list-style-type: none">• Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes <p>Bloque 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <p>FUNCIONES COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes. <p>LÉXICO ORAL DE ALTA FRECUENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">• El cuerpo, salud y cuidados físicos: nose, eyes., mouth, ears, shoulders, knees, back, arms;head, ear, stomach, tooth ache; fever, temperature; take an aspirin; syrup; rest. <p>ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Interrogación (Wh- questions; Aux. questions).
6. Desarrollo del trabajo	<p>Esta es la ciudad definitiva: <i>Mystery</i>. Como ya hemos explicado anteriormente, cada grupo deberá superar los dos niveles propuestos, cada uno con su respectiva dificultad, culminando en la boss fight. Opcionalmente, se podrá acceder a un nivel de bonificación.</p> <p>En esta ciudad se trabajarán las descripciones, el tiempo y las rutinas:</p> <p>Nivel 1: Para realizar esta prueba se ocultarán una serie de personajes por toda la clase. A continuación, se entregarán unos carteles con el título <i>Wanted</i> por cada grupo. El objetivo principal será encontrar a</p>



cada persona desaparecida y comprobar si sus datos coinciden con el aspecto del cartel realizando preguntas con vocabulario de las descripciones. Este juego se aplicará tres veces, pero cuando se complete se volverán a cambiar las localizaciones de cada personaje.

Nivel 2: En este nivel se trabajará con las rutinas, concretamente con las rutinas de clase. Esta actividad será similar a la anterior, pero en este caso para encontrar a cada personaje cada grupo deberá leer las descripciones de los últimos avistamientos de cada persona desaparecida (es decir sus rutinas son pistas para encontrar a cada personaje y solo se puede buscar en aquellos lugares que se especifiquen). No obstante, una vez hallada la última ubicación se encontrará en ese lugar una pista que servirá para identificar el paradero real de las personas desaparecidas.

Nivel de bonificación: en este nivel se jugará al clásico *Pictionary* simulando el *¿Quién es quién?* Para practicar antes de la actividad final. Se dispondrá de seis perfiles a describir y una pequeña pizarra para dibujar y nombrar las características de uno de esos pósters disponibles. La actividad se completa al obtener un acierto por miembro de grupo.

Boss Fight: anteriormente hemos encontrado a las personas desaparecidas, pero ahora debemos recuperar sus rostros y sus recuerdos. Esta actividad es un *¿Quién es quién?* Modificado que incluye descripciones de tiempos relacionados con los hábitos y una imagen de cada persona de los anteriores niveles. El juego concluye si se identifica a tres personajes de manera correcta.

Al final esta experiencia de gamificación Merlín en persona entregará a cada alumno una medalla que certificará su estado de héroe del reino y les agradecerá por su participación.

El contexto de la actividad sería el siguiente:



	<ul style="list-style-type: none">- This is the city of Mystery. Oh no! It seems that all the people have lost his faces and memories. Only one can be the responsible: Mr. Mess. We have to do something.- You have done it! You saved the kingdom! You are our hero, take this price and come to visit us again whenever you want.
7.Tiempo estimado	Dos sesiones de una hora
8.Instrumento de calificación	Observación directa/Rúbrica

Fuente: elaboración propia

Estas actividades omiten las adaptaciones NEAE pues existen necesidades muy diferentes y realizar una única adaptación excluiría a otros alumnos con una necesidad diferente. Por tanto, correspondería al docente elaborar sus propias adaptaciones partiendo de la realidad y contexto del aula para obtener mejores resultados de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

El Trabajo Fin de Grado expuesto ha pretendido realizar una revisión y recopilación de la información que proporciona la literatura científica vigente en materia de gamificación para aplicarla en el aula de Educación Primaria.

Partiendo de la trascendencia fundamental que posee el juego en el desarrollo del ser humano y del papel implícito de la competencia digital en la sociedad actual, se ha considerado diseñar una propuesta que podría implantarse en las aulas de Educación Primaria.

El propósito es que complemente a la infinidad de metodologías de las que disponen los docentes de Educación Primaria facilitando su labor y permitiendo obtener beneficios para el desarrollo cognitivo, personal y social del alumnado de primaria.

Por otra parte, trabajar la competencia digital es una oportunidad para que los alumnos reflexionen y conozcan las ventajas e inconvenientes de unas herramientas que forman parte de nuestra realidad actual. Concretamente, es necesario incidir en las consecuencias que derivan del uso inmoral de estos recursos, con el fin de mitigar futuros problemas sociales o de otra ascendencia.

De los objetivos planteados, se ha alcanzado con éxito el objetivo general de diseñar una propuesta educativa dirigida al alumnado de Educación Primaria, considerando la gamificación como eje vertebrador, así como los cuatro objetivos específicos de la propuesta.

Las limitaciones que se han encontrado en este trabajo se basan fundamentalmente en la incapacidad para aplicar la propuesta de gamificación. En caso de haber puesto en práctica la propuesta, se habría obtenido el feedback necesario para la corrección de las flaquezas y la mejora de la propuesta gamificada.

En términos generales y teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, se ha elaborado esta propuesta con el fin de poder ser aplicada en un futuro próximo. De igual modo, se pretende llevar a cabo una evaluación procesual y final de la misma que brinde información sobre los aspectos susceptibles de mejora y que redunden positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como eje de referencia, tanto al profesorado como al alumnado.



8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, M. V. (2009). Importancia de trabajar las TIC en Educación Infantil a través de métodos como la Webquest. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 81-94. <http://hdl.handle.net/11441/22587>
- Ahmed, A., & Sutton, M. J. (2017). Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*.
- Ares, C. M. G. (2009). *El Uso de Las Tics en El Aula de Educación Infantil*. Lulu.com.
- Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, A. y Romero-Díaz de la Guardia, J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *EDUCAR*, 53(1), 11-28.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/317268>
- Calvo, P., y Gómez, M. del C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (40), 23-31.
- Cantón-Mayo, I., Cañón-Rodríguez, R., y Grande-de-Pedro, M. (2016). La comunicación como subdimensiones de la competencia digital en futuros maestros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 33-47.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.02>
- Carrera, X., Martínez, F., Coiduras, J. L., Brescó, E., y Vaquero, E. (2018). EDUCación con TECnología: Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación. *EDUTEc*, 1-2163. <https://doi.org/10.21001/edutec.2018>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp2.1. The digital Competence Framework for Citizens. Witheight proficiency levels and examples of use.



Recuperado de Comisión Europea website

[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

Chapoñan, M. de J., Delfin, R., Lozano, L. C., y Mamani, R. L. (2021). *Gamificación para mejorar la empatía en estudiantes de cuarto grado de primaria en Personal social* [Tesis para optar el título profesional de licenciado en Educación Primaria, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico].

<https://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1955>

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., y Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *Materia UNESCO: Educación*, <http://hdl.handle.net/11268/1750>

Cruz, L., Martín, J. A., Pére, D., y Pizarro, C. (2021). Propuesta de didáctica de la Programación en Educación Primaria basada en la gamificación usando videojuegos educativos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, 1-14.
<https://doi.org/10.14201/eks.26130>

Cruz, M. A., Pozo, M. A., Aushay, H. R., y Arias, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59.
<https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>



- de Castro, A. E., Borjas, M., Ricardo, C., Herrera, M., y Vergara, E. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.20.5888>
- de Paula, O. (2017). Experiencias de gamificación en aulas: Reader wars: motivar a los alumnos por la lectura. *Bellaterra: Institut de la Comunicació (InCom-UAB)*, 15, 79-93. <https://ddd.uab.cat/pub/llylles/2018/188188/ebook15.pdf>
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 5734, de 28 de marzo de 2008, 55018 a 55048. https://dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., y Dixon, D. (2011). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 4, 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Díaz Cruzado, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En: II jornadas de innovación docente de la facultad de ciencias de la educación. *Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)*, 1-9. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Espinosa, R. S. C. (2017). Experiencias de gamificación en aulas: Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. *Bellaterra: Institut de la Comunicació (InCom-UAB)*, 15, 11-17. <https://ddd.uab.cat/pub/llylles/2018/188188/ebook15.pdf>
- Esteve, M. I. V., Marí, M. L., Suelves, D. M., y Chacón, J. P. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en



discapacidad intelectual. *Etic@net*, 18(2), 274-297.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11892>

Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Madrid: Edinumen*. 1-8.

https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf

Fuentes, B. (17 de julio de 2020). La gamificación en el aula. *Prolipa*.

<https://prolipa.com.ec/new/gamificacion/>

Gabarda Méndez, V., Marín Suelves, D., y Romero Rodrigo, M. de las M. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16.

<https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2176>

Gaitán, V. (15 de octubre de 2013). Gamificación: El aprendizaje divertido. *educativa*.

<https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

García Arango, D. A., Villarreal Fernández, J. E., Ortega Carrillo, J. A., Cuéllar Rojas, Ó. A., y Henao Villa, C. F. (2020). Dimensiones de competencia digital en docentes universitarios: Análisis relacional basado en componentes. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E28), 945-960.

García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Campión, R. S., y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 90-108.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>



- Gil-Quintana, J., y Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123.
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.168.59173>
- González González, C. S. (2019). Gamificación en el aula: Ludificando espacios de enseñanza- aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Universidad de La Laguna: Departamento de Ingeniería Informática y de Sistemas*, 1-22.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34658.07364>
- González, H. T. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (13), 75-117.
- González, L. E. Q., Jiménez, F. J., & Moreira, M. A. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 343-348.
- Hernández, L. K., y Muñoz, L. F. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona próxima*, (16), 5-13.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935002>
- Hernando, M. M., y Arévalo, C. G. (2015). Play the Game: Gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119(1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.%282015/1%29.119.04>
- INTEF [Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado] (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente, enero 2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



<http://educalab.es/documents/10180/12809/marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc>

Jerez, L. (2015). Origen y evolución de la tecnología educativa.

https://www.academia.edu/14262306/ORIGEN_Y_EVOLUCION_DE_LA_TECNOLOGIA_EDUCATIVA

Jesús, J., y Castillo, G. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 1-20. <http://hdl.handle.net/11162/122104>

Jiménez, C. R., Parejo, M. R. N., Villalba, M. J. S., y Campoy, J. M. F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 2(1), 40-59.

<https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>

Lago, B. L. (2017). Experiencias de gamificación en aulas: Del storytelling al storylearning. como motivar a los alumnos de guion y diseño multimedia. Bellaterra: *Institut de la Comunicació (InCom-UAB)*, 15, 33-44.

<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf>

Lee, J., y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-146.

Llorent-Vaquero, M., y De Pablos, J. (2022). Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España. *Revista Fuentes*, 24(1), 28-38.

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>

López, M. (2020). *La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia].

<https://roderic.uv.es/handle/10550/76535>



- López, M., Martín, Á. S., y Peirats, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 22. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12518>
- Martín-Laborda, R. (2005). Cuadernos / Sociedad de la información. Fundación AUNA.
- Moreno Rodríguez, M. D., Gabarda Méndez, V., y Martín, A. M. R. M. R. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Murcia, K., Campbell, C., y Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3), 249-264. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>
- Naranjo, A., Montejo, J., y Molina, D. (2018). Una propuesta de gamificación para el aprendizaje de las unidades monetarias y de tiempo en quinto de primaria. *Sociedad andaluza de educación matemática Thales*, 1-9.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 108-118. <http://hdl.handle.net/11592/9093>
- Ordiz, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 397-403. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., Fombona, J., Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., y Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El



caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>

Peirats Chacón, J., Marín Suelves, D., Granados Saiz, J., y Morote Blanco, D. (2018).

Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-192.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935>

Pérez, I. J., Rivera, E., & Delgado, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición Hospitalaria*, 34(4), 942-951.

<https://dx.doi.org/10.20960/nh.669>

Pérez, I. J., Rivera, E., & Trigueros, 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*, 17(66), 243-260.

<https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 29 de diciembre de 2006, 474 a 482.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Espacio Económico Europeo*, 189, de 22 de mayo de 2018, 1 a 13.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Redecker, C. (2020). Marco Europeo Para la Competencia Digital de Los Educadores.

Madrid: DigCompEdu (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España).



- Repetto, H. P. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pediatría Integral*, 8(10), 686-693.
- Rodríguez García, A. M., Fuentes Cabrera, A., y Moreno Guerrero, A. J. (2019). Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 235-250. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59955>
- Rodríguez Jiménez, C., Romero Rodríguez, J. M., y Campos Soto, M. N. (2019). La competencia digital de los futuros docentes. Formación y desarrollo en Educación Superior. *Octaedro*, 1032-1041. <http://hdl.handle.net/10045/98999>
- Rodríguez, M. Á. J., Angelini, M. L., & Tasso, C. (2021). Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Barcelona: Ediciones Octaedro*.
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their Digital Competences. *Sustainability*, 12(11), 1-17.
- Serrano, P. (8 de julio de 2014). La jerarquía de los elementos de juego en la Gamificación: Gamificación, wanna play? Blogs ICEMD. <http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play-/la-jerarquia-de-los-elementos-de-juego-en-la-gamificacion/>
- Tondeur, J., Braak, J. V., y Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education: Typology of computer use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197-206. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00205.x>
- Valcárcel, A. G., y Rodero, L. G. (2013). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las tic: sus ventajas en el aula. 1-47.
- Vargas, K. (2 de mayo de 2019). *La gamificación para crear estrategias, para diseñar productos y definir servicios para tu negocio u organización*. Medium.



<https://thinkondesign.medium.com/la-gamificaci%C3%B3n-para-crear-estrategias-para-dise%C3%B1ar-productos-y-definir-servicios-para-tu-negocio-ac6eac65f342>

Vidal, M. I., López, M., Marín, D., y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Etic@net*, 18(2), 274-297.

<https://doi.org/10.30827/eticanet.v2i18.11892>

Villalustre L., Moral, E. (2015). Gamificación: Estrategia para Optimizar el Proceso de Aprendizaje y la Adquisición de Competencias en Contextos Universitarios.

Digital Education Review, 27, 13-31. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.13-31>



9. ANEXOS

RÚBRICA	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	INSUFICIENTE
Selecciona el léxico de alta frecuencia				
Aplica un léxico de alta frecuencia				
Deduces cuál es el léxico apropiado para cada contexto				
Organiza las descripciones de manera coherente				
Construye textos escritos sencillos				
Elabora descripciones para hablar de sí mismo				
Completa la plantilla y respeta las normas ortográficas básicas				
Detecta la información más importante				
Interpreta la información oral utilizando apoyos visuales				
Verifica la información y la valida mediante preguntas				
Aplica sus conocimientos TIC para realizar la votación				
Determina de forma autónoma su rol en el juego				



Argumenta a través de técnicas lingüísticas o paralingüísticas				
Interpreta la información mostrada en el medio digital				
Extrapolación de la información con ayuda del apoyo paratextual				
Reconoce las normas esenciales del juego				
Compara el vocabulario de las cartas				
Demuestra perseverancia en el aprendizaje del léxico				
Controla sus emociones y mantiene la calma				
Verifica sus respuestas y busca ayuda en caso de duda				
Domina un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia				
Describe un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia				
Amplia su vocabulario				
Cumple con su rol en la experiencia de gamificación				
Coopera con sus compañeros de equipo				
Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas				



Incrementa su repertorio léxico				
Domina el léxico oral de alta frecuencia				
Adapta su vocabulario al contexto comunicativo				
Reconoce el léxico escrito de alta frecuencia				
Adapta su vocabulario al contexto comunicativo				
Aumenta su repertorio léxico				
Escribe de manera correcta el léxico				
Adapta su vocabulario al contexto comunicativo				
Cumple con su rol en la experiencia de gamificación				
Coopera con sus compañeros de equipo				
Emplea el diálogo para resolver problemas o dudas				
Distingue entre los diferentes tipos de acciones dentro de un mismo tiempo verbal				
Determina que tiempos verbales son más indicados para la situación comunicativa				
Interpreta correctamente el significado de una oración				



Pronuncia de manera adecuada				
Determina la respuesta correcta en las aplicaciones TIC				
Argumenta sus respuestas				
Selecciona el verbo adecuado a la situación comunicativa				
Diferencia entre tiempos verbales				
Relaciona el tiempo verbal con las actividades comunes de ocio				
Deduca el significado de una acción verbal a partir de su visualización				
Organiza la información esencial de los textos orales breves				
Deduca las direcciones y destinos a partir de las descripciones orales				
Visualiza los lugares detallados por sus compañeros				
Detalla las instrucciones para orientar correctamente a sus compañeros				
Produce descripciones orales breves y sencillas				
Reconoce sus errores y aprende de ellos				



Contrasta la información de los diferentes carteles escuchando las preguntas de sus compañeros				
Controla el léxico oral de cada cartel				
Distingue que aspectos del vocabulario diferencian a cada personaje				
Formula preguntas sobre las descripciones de los personajes				
Controla su frustración frente a los errores				
Argumenta sus respuestas y elecciones de personaje de forma coherente				



10. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Competencias del DigCompEdu</i>	8
Figura 2. <i>Variables del proceso de gamificación</i>	36
Figura 3 <i>Estadios de un bucle de progresión</i>	37
Figura 4 <i>Jerarquía de los elementos del juego en la gamificación</i>	39



11. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Dimensiones del DigComp 2.1</i>	7
Tabla 2 <i>Propuesta de intervención educativa en educación primaria (criterios)</i>	47
Tabla 3 <i>Propuesta de intervención educativa en educación primaria (contenidos)</i> ..	62
Tabla 4 <i>Actividad 1 de la propuesta</i>	69
Tabla 5 <i>Actividad 2 de la propuesta</i>	72
Tabla 6 <i>Actividad 3 de la propuesta</i>	76
Tabla 7 <i>Actividad 4 de la propuesta</i>	79
Tabla 8 <i>Actividad 5 de la propuesta</i>	83
Tabla 9 <i>Actividad 6 de la propuesta</i>	86
Tabla 10 <i>Actividad 7 de la propuesta</i>	89