



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Desafiando los Límites del Aula: Una Propuesta Gamificada para la Clase de Inglés de 4º de ESO

Trabajo fin de estudio presentado por:	Cristina Estévez Bodí
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Inglés
Directora:	Olga Fernández Vicente
Fecha:	Mayo de 2024

Resumen

La enseñanza del inglés en la Educación Secundaria Obligatoria enfrenta un desafío recurrente: la falta de motivación y el bajo rendimiento de los alumnos en esta materia. Las metodologías convencionales, enfocadas en la gramática, no han hecho más que empeorar esta situación, dejando a los estudiantes con un nivel de inglés por debajo de las expectativas que se supone han de cumplir al acabar esta etapa escolar. Para abordar esta situación, este trabajo propone una innovadora unidad didáctica basada en la gamificación, aprovechando las dinámicas y ventajas inherentes a los juegos y situando a los alumnos en el papel de *influencers* ambientales de Instagram. Diseñada específicamente para alumnos de 4º de ESO en la asignatura de Primera Lengua Extranjera: Inglés, esta propuesta busca sumergir a los estudiantes en un emocionante viaje de aprendizaje, donde asumen el rol de *influencers* ambientales y se enfrentan a desafíos que les permitirán adquirir habilidades lingüísticas de manera significativa. Con una narrativa interna que busca trabajar las condicionales en inglés y enfatiza la Competencia en Comunicación Lingüística, se pretende transformar la percepción del inglés como una materia pesada y aburrida, convirtiéndola en una experiencia cautivadora y motivadora a través de la dinámica de juego. Esta metodología tiene como objetivo principal cautivar el interés de los estudiantes y fomentar un aprendizaje activo y comprometido en el aula, con resultados esperados que abarcan un dominio más sólido del inglés, una mayor confianza en la comunicación oral, así como una mayor motivación hacia esta asignatura.

Palabras clave: Competencia en Comunicación Lingüística, gamificación, desmotivación, *influencers*, condicionales

Abstract

Teaching English in Secondary Education faces a recurring challenge: the lack of motivation and low performance of students in this subject. Conventional methodologies, focused on grammar, have only worsened this situation, leaving students with a level of English below the expectations they are supposed to meet by the end of this school stage. To address this issue, this work proposes an innovative didactic unit based on gamification, leveraging the dynamics and inherent advantages of games, and placing students in the role of Instagram environmental influencers. Specifically designed for 4th year of Secondary Education students in the subject of First Foreign Language: English, this proposal aims to immerse students in an exciting learning journey, where they take on the role of environmental influencers and confront challenges that will enable them to acquire language skills significantly. With an internal narrative that aims to work on conditionals in English and emphasizes the Competence in Linguistic Communication, the goal is to transform the perception of English as a tedious subject, turning it into a captivating and motivating experience through gaming dynamics. This methodology's main objective is to captivate student's interest and foster active and engaged learning in the classroom, with expected outcomes including a stronger mastery of English, increased confidence in oral communication, and greater motivation towards this subject.

Keywords: Competence in Linguistic Communication, gamification, demotivation, influencers, conditionals

Índice de contenidos

1.	Introducción	1
1.1.	Justificación	1
1.2.	Planteamiento del problema	2
1.3.	Objetivos.....	3
1.3.1.	Objetivo general	3
1.3.2.	Objetivos específicos	3
2.	Marco teórico.....	4
2.1.	Metodologías activas en educación	4
2.2.	Inteligencias múltiples.....	5
2.3.	Taxonomía de Bloom.....	6
2.4.	La gamificación	9
2.4.1.	Elementos de la gamificación	11
2.4.2.	Ventajas y riesgos de la gamificación	13
2.5.	Factores clave: motivación y cohesión de grupo	14
2.5.1.	La motivación.....	14
2.5.2.	La cohesión de grupo.....	15
3.	Propuesta de intervención	17
3.1.	Presentación de la propuesta.....	17
3.2.	Contextualización de la propuesta	17
3.2.1.	Contextualización del centro educativo	17
3.2.2.	Contexto del grupo	18
3.2.3.	Marco legislativo, estatal y autonómico	19
3.3.	Intervención en el aula	19
3.3.1.	Objetivos.....	19

3.3.2.	Competencias	20
3.3.3.	Objetivos didácticos de la propuesta de intervención	22
3.3.4.	Saberes básicos.....	22
3.3.5.	Elementos transversales.....	24
3.3.6.	Tabla de relación de elementos curriculares	25
3.3.7.	Metodología	27
3.3.8.	Cronograma y secuenciación de actividades	28
3.3.9.	Recursos.....	39
3.3.10.	Atención a la diversidad	39
3.3.11.	Evaluación.....	40
3.4.	Evaluación de la propuesta	42
4.	Conclusiones.....	43
5.	Limitaciones y prospectiva	45
	Referencias bibliográficas.....	46
	Anexos	50

Índice de figuras

Figura 1. <i>Taxonomía de Bloom (1956)</i>	8
Figura 2. <i>Elementos de la gamificación</i>	11
Figura 3. <i>Encuesta motivacional inicial</i>	51
Figura 4. <i>Rúbrica para evaluar la segunda y sexta actividad</i>	52
Figura 5. <i>Imágenes para la actividad 4</i>	53
Figura 6. <i>Rúbrica para evaluar la cuarta actividad</i>	54
Figura 7. <i>Encuesta motivacional final</i>	55

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Verbos de los niveles de la taxonomía de Bloom.</i>	9
Tabla 2. <i>Objetivos de etapa de la propuesta de intervención.</i>	19
Tabla 3. <i>Competencias específicas y relación con sus descriptores operativos del perfil de salida de la Educación Secundaria Obligatoria.</i>	21
Tabla 4. <i>Elementos transversales.</i>	24
Tabla 5. <i>Relación de elementos curriculares.</i>	25
Tabla 6. <i>Cronograma de las Sesiones.</i>	28
Tabla 7. <i>Primera sesión. Actividad 01.</i>	29
Tabla 8. <i>Segunda sesión. Actividad 02.</i>	30
Tabla 9. <i>Tercera sesión. Actividad 03.</i>	32
Tabla 10. <i>Cuarta sesión. Actividad 04.</i>	33
Tabla 11. <i>Quinta sesión. Actividad 05.</i>	36
Tabla 12. <i>Sexta sesión. Actividad 06.</i>	37
Tabla 13. <i>Recursos.</i>	39
Tabla 14. <i>Principios del DUA</i>	40
Tabla 15. <i>Evaluación de las actividades.</i>	41
Tabla 16. <i>Análisis de la propuesta con una matriz DAFO.</i>	42

1. Introducción

En un mundo donde la educación lucha constantemente por mantener e incentivar el interés y la motivación de los estudiantes, han surgido diversas metodologías y enfoques con el objetivo de revolucionar la forma en que aprendemos. Entre estas metodologías, la gamificación surge como una solución innovadora para abordar uno de los obstáculos más comunes en el ámbito de la educación: la falta de motivación de los estudiantes (Kapp, 2012).

La gamificación, inspirada en los elementos propios de los juegos, como la competencia, la colaboración, la retroalimentación inmediata y el logro de objetivos, busca transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia más atractiva y gratificante. Al incorporar elementos de juego en contextos educativos, esta metodología tiene el potencial de involucrar a los estudiantes de manera activa y motivadora, estimulando su participación y su compromiso con el contenido académico (Simões *et al.*, 2013).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es un campo que, a pesar de contar con numerosos beneficios, en muchas ocasiones se ve obstaculizado por la falta de interés de los estudiantes por esta asignatura. Las barreras culturales, lingüísticas, y cognitivas pueden representar grandes desafíos que dificultan la inmersión y el compromiso con el aprendizaje del inglés (Ordorica, 2010). En este contexto, la gamificación emerge como una metodología que pretende convertir el aprendizaje del inglés en una experiencia estimulante, dinámica y participativa (Pérez-López, 2018).

De esta manera, la propuesta de intervención de este trabajo pretende mejorar la competencia en inglés de los alumnos de 4º de ESO mediante el uso de la gamificación. Esta propuesta no solo busca fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también fomentar la reflexión sobre temas sociales relevantes como el cambio climático, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado que trascienda los límites del aula.

1.1. Justificación

Cada vez más docentes se esfuerzan constantemente por encontrar estrategias que ayuden a aumentar la participación y la motivación de sus estudiantes dentro del aula. Estos buscan métodos y metodologías que consigan generar interés y curiosidad hacia los contenidos

educativos. A lo largo de los años, se han explorado diversas metodologías como la gamificación y el aula invertida con el fin de aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos dentro del entorno escolar (Bernal y Martínez, 2017).

Cuando nacemos, la primera manera que tenemos de aprender es a través de los juegos, es decir, aprendemos jugando. Esto cambia en el momento que maestros y profesores empiezan a utilizar metodologías en las que el alumno pasa a tener un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, empieza a perder la motivación por aprender. La elección de diseñar una unidad didáctica gamificada se sustenta en la convicción de que la integración de elementos lúdicos y temáticos promueve de manera significativa la participación y la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes. Asimismo, esta propuesta no solo tiene como objetivo la enseñanza del inglés de manera más atractiva, sino también la promoción de habilidades colaborativas y comunicativas. Cuando se gamifica dentro del aula, se ofrece a los estudiantes una experiencia inmersiva y envolvente.

Rodríguez y Santiago, afirman que “a nivel neuronal, cuando nos divertimos desprendemos un transmisor que se llama dopamina, y sus efectos impactan directamente en la motivación, ya que nos permite poner mucha más atención e interés en lo que estamos haciendo, y por consiguiente en aprender” (2015, p. 19). Esto significa que al gamificar, como se adoptan mecánicas de juegos, los alumnos desarrollan un mayor interés por aquello que van a realizar, ya que gracias a la dopamina estamos más dispuestos a prestar más atención y a concentrarnos más en una tarea, lo que permite aprender de manera más efectiva. Por tanto, con esta unidad didáctica gamificada se pretende conseguir una alternativa innovadora y atractiva para la enseñanza del inglés, abordando así los problemas identificados y promoviendo un enfoque más participativo y centrado en el estudiante. Además, se busca explorar el impacto de esta metodología tanto en el rendimiento académico, como en el desarrollo de habilidades comunicativas y colaborativas de los estudiantes.

1.2. Planteamiento del problema

Como ya se ha mencionado, el presente trabajo aborda la falta de motivación y el bajo interés de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés. Esta problemática es relevante para la comunidad educativa y científica debido a su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Como bien sabemos, la motivación juega un papel fundamental

en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que influye en la predisposición del alumno para participar en las actividades de clase, en su nivel de compromiso con el proceso educativo y en su desarrollo de habilidades lingüísticas (Ortiz-Colon *et al.*, 2018). La falta de motivación puede llevar a un bajo rendimiento escolar, a una percepción negativa de la asignatura y a una disminución del interés por continuar aprendiendo el idioma. Además, la metodología de enseñanza tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de conocimientos de manera pasiva, en la que el estudiante es un mero oyente, no logra involucrar a los estudiantes de manera significativa. Esto genera un distanciamiento entre los objetivos del currículo y las necesidades e intereses reales de los estudiantes, contribuyendo así a la falta de motivación de estos (Nurhidayah, 2020). De esta manera, abordar este problema beneficia a los estudiantes al mejorar su experiencia de aprendizaje y también tiene implicaciones para el diseño de prácticas pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante.

1.3. Objetivos

A continuación, se expone el objetivo general del presente trabajo y los objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es aumentar la motivación e incrementar la participación de los alumnos de 4º de ESO en el aula de inglés como lengua extranjera.

1.3.2. Objetivos específicos

Con el fin de alcanzar el objetivo general, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el uso de la gamificación en la enseñanza del inglés, explorando tanto sus ventajas, sus desventajas y sus elementos.
- Identificar los componentes fundamentales para la implementación de la gamificación en el aula.
- Elaborar un sistema gamificado para una unidad didáctica de la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.
- Medir el aumento de la motivación de los alumnos, utilizando encuestas pre y post implementación para comparar sus niveles de motivación antes y después del uso del sistema gamificado.

2. Marco teórico

En este apartado, se examinará el panorama actual en relación con la integración de la gamificación en entornos educativos. Se llevará a cabo un análisis teórico que abarcará diversos ámbitos de investigación. En primer lugar, se abordarán las metodologías activas en el ámbito educativo. Se hará hincapié en la Taxonomía de Bloom y las Inteligencias Múltiples de Gardner. Posteriormente, se profundizará en el concepto de gamificación, analizando tanto sus elementos como sus ventajas y desventajas. Finalmente, se llevará a cabo un análisis detenido de dos elementos clave en la implementación de la gamificación: la motivación y la cohesión de grupo.

2.1. Metodologías activas en educación

Las metodologías activas se entienden como diversas estrategias y tácticas educativas diseñadas para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, su principal objetivo es potenciar la colaboración, la autonomía y la creatividad de los alumnos, convirtiéndolos en protagonistas de su propio proceso educativo. Como afirma Bona (2015), “cada niño es un universo, una microhistoria. Pero si no prestamos atención a cada uno de ellos como se merece, muchas cosas pueden quedarse en el camino y quizá no se descubran nunca” (p. 194). Esta cita destaca la singularidad y la importancia de cada niño como individuo único con sus propias experiencias y potencialidades. La atención y el cuidado adecuados hacia cada niño son fundamentales para su desarrollo integral. Ignorar las necesidades individuales de los niños puede llevar a perder la oportunidad de descubrir sus talentos y contribuciones para su crecimiento y el de la sociedad en general.

Una metodología activa destaca como medio para promover el desarrollo competencial de los estudiantes. Estas metodologías se basan en tres ideas fundamentales: el estudiante asume un rol activo como protagonista de su propio proceso de aprendizaje; el aprendizaje se orienta hacia la realidad, presentando desafíos complejos y viables que permitan lograr un aprendizaje significativo; y finalmente, la interacción social constituye un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que los alumnos aprenden más mediante la interacción que mediante la exposición (Bernal y Martínez, 2017).

Considerando estas premisas, en los siguientes tres apartados se explora la Taxonomía de Bloom, se analizan las Inteligencias Múltiples de Gardner, y finalmente, la gamificación.

2.2. Inteligencias múltiples

En el ámbito educativo actual, la comprensión y aplicación de teorías que aborden la diversidad de habilidades y potenciales cognitivos de los estudiantes se ha convertido en un aspecto fundamental para promover un aprendizaje significativo. Una de estas teorías es la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Antes de explorar en profundidad este concepto, es imprescindible definir el concepto de “inteligencia”. La etimología de la palabra “inteligencia” proviene de la combinación de los términos *logos* y *nous*. *Logos*, que implica reunir, seleccionar, contar, referir y hablar, se refiere al aspecto argumentativo y estructurado del discurso. Por otro lado, *nous* está asociado con la capacidad de pensar, reflexionar, meditar, percibir y recordar. Esta palabra tiene sus raíces en la lengua castellana en el sustantivo latino *intelligentia-ae*, que se traduce como comprender, conocer o darse cuenta. Por tanto, se considera inteligente “el que comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (Martín, 2007, p. 40).

Otra definición la proporciona Gardner (2001), quien define la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 45). Cada persona posee una variedad de habilidades intelectuales que sobresalen en distintas áreas del conocimiento. Según Gardner (1997), se identifican siete tipos de inteligencia, cada una con sus propias características.

1. Inteligencia lógico-matemática: Implica la capacidad para abordar problemas de manera lógica, realizar operaciones matemáticas y llevar a cabo investigaciones científicas.
2. Inteligencia lingüística: Se refiere a la habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva, tanto en forma oral como escrita, y para aprender idiomas con facilidad.
3. Inteligencia cinético-corporal: Implica el uso del cuerpo, ya sea en su totalidad o parcialmente, para resolver problemas o crear nuevas formas de expresión.
4. Inteligencia musical: Está relacionada con la capacidad para interpretar, componer y apreciar patrones musicales.

5. Inteligencia espacial: Se refiere a la capacidad para reconocer y manipular patrones en diferentes tipos de espacios, ya sean grandes o pequeños.
6. Inteligencia interpersonal: Se manifiesta en la capacidad para comprender las motivaciones de los demás y trabajar de manera efectiva con ellos.
7. Inteligencia intrapersonal: Corresponde a la capacidad para comprenderse a uno mismo, incluyendo las emociones, motivaciones y metas personales.
8. Inteligencia naturalista: Tiene que ver con la naturaleza, con la sensibilidad por la naturaleza, por la capacidad de criar y de cuidar animales e interactuar con ellos.

Finalmente, es necesario tener en cuenta lo que Gardner (1987) señala sobre los tipos de inteligencias que existen:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (como se citó en Armstrong, 2006, p. 17)

Esta cita resalta la diversidad de inteligencias en las personas y la importancia de reconocer y cultivar cada una de ellas. Armstrong destaca que nuestras diferencias radican en nuestras combinaciones únicas de inteligencias. Se debe reconocer esta diversidad para poder abordar los desafíos de la vida de manera más efectiva. En resumen, al valorar y nutrir todas las formas de inteligencia, se amplían las perspectivas y se aumenta la capacidad de resolver problemas.

2.3. Taxonomía de Bloom

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner no se presenta de manera aislada en el diseño de unidades didácticas, sino que se integran junto con la taxonomía de Bloom. Esta taxonomía fue concebida con el propósito de organizar diversas modalidades de evaluación, facilitando así la creación de un entorno propicio para el pensamiento durante el proceso educativo y la identificación de estrategias cognitivas empleadas en dicho proceso. En consecuencia, la taxonomía de Bloom posibilita una estructura más eficaz del proceso de aprendizaje.

La taxonomía de Bloom fue desarrollada por Benjamin Bloom y se define como una estructura que clasifica los objetivos educativos en base a tres aspectos fundamentales: cognitivo, afectivo y psicomotor. Esta clasificación jerárquica organiza los objetivos según el nivel de dificultad del procesamiento requerido para su logro. Bloom se basó en los principios del conductismo y el cognitivismo que predominaban en su época para desarrollar esta clasificación (Castillero, 2018).

Eisner (2000) añade que:

La taxonomía cognitiva se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Lo que tiene de taxonómico la taxonomía es que cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, la capacidad de evaluar -el nivel más alto de la taxonomía cognitiva- se basa en el supuesto de que el estudiante, para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de evaluarla. La taxonomía no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. (p. 4)

Esta cita destaca la naturaleza jerárquica y progresiva de la taxonomía cognitiva de Bloom. Al dividir las habilidades cognitivas en seis niveles, desde el más básico hasta el más complejo, la taxonomía proporciona un enfoque estructurado para comprender cómo los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. Este enfoque gradual sugiere que el dominio de las habilidades cognitivas de niveles inferiores es fundamental para el éxito en niveles superiores. Por ejemplo, para que un estudiante pueda evaluar una situación, debe primero comprenderla, aplicarla, analizarla y sintetizarla. Los docentes pueden utilizar la taxonomía cognitiva para planificar actividades y evaluar el progreso de los estudiantes de manera más efectiva. Su aplicación en el campo de la educación puede mejorar la efectividad de la enseñanza y la evaluación.

Krathwohl (2002), realizó una revisión del uso de la taxonomía de Bloom y descubrió que el propio Bloom la consideraba útil para diversos propósitos:

- Para establecer un lenguaje común para los objetivos de aprendizaje, facilitando así la comunicación entre personas, disciplinas y niveles educativos.

- Para servir como un mecanismo para evaluar la coherencia entre los objetivos educativos orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes, las actividades de enseñanza y las evaluaciones dentro de una unidad, curso, asignatura o plan de estudios.

Esto asegura que los diferentes elementos del proceso educativo están alineados, lo que es crucial para una enseñanza efectiva y una evaluación significativa del aprendizaje. En resumen, la taxonomía de Bloom es una herramienta fundamental para la planificación y evaluación educativa.

Figura 1. *Taxonomía de Bloom (1956).*



Fuente: Diagrama adaptado del propuesto por Bloom en 1956, 2023, Etecé, <https://concepto.de/taxonomia-de-bloom/>

En la Figura 1, se puede observar cómo las estrategias de aprendizaje se organizan en forma de pirámide, con distintas categorías que representan diferentes niveles de dificultad a medida que se asciende hacia la cúspide. La experiencia del estudiante al participar en actividades que abarcan esos seis verbos conlleva un desarrollo cognitivo que progresa de manera gradual, en consonancia con el nivel de complejidad que corresponde a cada escalón de la pirámide. Cada escalón de esta taxonomía está asociado a una serie de verbos clave que representan las acciones típicas realizadas por los estudiantes en cada nivel. Asimismo, al analizar esta figura, se revela la importancia de considerar la interconexión entre las distintas categorías de habilidades cognitivas. La base de la pirámide, que engloba verbos como

“recordar” y “comprender”, establece el fundamento necesario para el desarrollo de habilidades más complejas en niveles superiores.

Una estructura piramidal subraya la progresión natural del aprendizaje, donde los estudiantes avanzan gradualmente desde habilidades cognitivas básicas hacia niveles más elevados de pensamiento crítico y análisis. Además, evidencia la importancia de diseñar actividades de enseñanza que aborden distintos niveles de la taxonomía cognitiva, para así poder asegurar una experiencia educativa integral y efectiva. La siguiente tabla recoge una variedad de verbos asociados a cada uno de los niveles dentro de la taxonomía cognitiva de Bloom.

Tabla 1. *Verbos de los niveles de la taxonomía de Bloom.*

CREAR:	componer, planear, construir, añadir, adaptar, mejorar
EVALUAR:	medir, decidir, valorar, demostrar, estimar, argumentar
ANALIZAR:	examinar, razonar, dividir, aislar, simplificar
APLICAR:	calcular, conectar, emplear, interpretar, organizar
COMPRENDER:	preguntar, comparar, contrastar, resumir, esquematizar
RECORDAR:	elegir, copiar, definir, decir, citar, leer, observar

Fuente: Creación propia. Adaptada de “Taxonomía de Bloom: qué es y cómo aplicarla en el aula”, por Agüera, 2023, Educación 3.0.

2.4. La gamificación

Históricamente, la escuela se ha considerado como una institución encargada de formar a los estudiantes para enfrentar los diversos desafíos y obstáculos que puedan encontrar en la sociedad en la que están inmersos (Martínez-Ferrer, 2016). Para lograr este objetivo, se han empleado diversos métodos tradicionales en los que los profesores ocupaban un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o en los que la enseñanza se centraba en la transmisión de teoría y se alejaba de la realidad del alumno. Sin embargo, el sistema educativo ha experimentado una serie de cambios constantes en los últimos años en busca de métodos

y técnicas innovadoras para mejorar las habilidades y condiciones de los estudiantes. Es por ello que la gamificación ha surgido como un enfoque metodológico innovador y se ha vuelto un tema de investigación recurrente en las últimas décadas. A continuación, se profundiza más en el término de gamificación.

La palabra “gamificación” hizo su primera aparición en 2003, cuando Nick Pelling estableció la empresa consultora Conundra. Esta empresa se especializaba en emplear estrategias de juego para promocionar productos de consumo. De esta manera, la gamificación surgió inicialmente como una técnica en el ámbito del marketing, pero pronto se expandió hacia otros sectores como la educación, la cultura y la investigación científica (Carrera, 2017).

En el ámbito de la educación, para Pérez-López (2020), gamificar es:

cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permitirá alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante, y donde los retos y recursos que plantee el docente deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido. (p. 39)

La definición de Pérez-López ofrece una perspectiva diferente al ubicar la gamificación fuera del contexto exclusivo del marketing y enfocarse en su aplicación en experiencias de aprendizaje. Su objetivo principal es garantizar que estas experiencias sean gratificantes. En lugar de simplemente influir en el comportamiento de las personas, se centra en estimular el interés y la motivación por aprender.

Según Burke (2012), la gamificación implica la aplicación de elementos y técnicas característicos de los juegos en situaciones no relacionadas con el entretenimiento, con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades y comportamientos. Kapp (2012) argumenta que cuando la gamificación se ha diseñado con atención y cuidado, se logra establecer una conexión efectiva con los estudiantes, e incluso puede convertir a aquellos que están desinteresados o desmotivados en participantes activos.

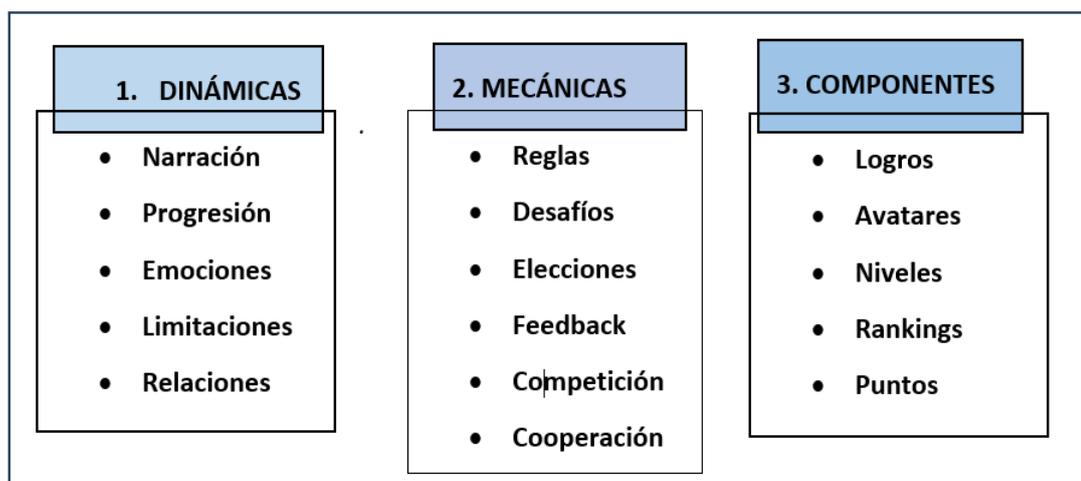
Partiendo de esta información, es importante diferenciar entre los conceptos de “Aprendizaje Basado en Juegos” y “Gamificación”. De acuerdo con Ayen (2017), el Aprendizaje Basado en Juegos (ABP) implica utilizar juegos para instruir sobre un tema específico, mientras que la gamificación se describe como la aplicación de estrategias y dinámicas características de los juegos en ambientes no lúdicos, como la educación. Por tanto, el ABJ implica la utilización de

juegos en el entorno educativo para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Estos juegos pueden ser preexistentes, adaptados o creados específicamente con el propósito principal de abordar los contenidos educativos. De esta manera, si se opta por implementar el ABP en el aula, los alumnos sí jugarán a juegos como apoyo para el aprendizaje de unidades didácticas. Sin embargo, gamificar no trata simplemente de jugar, ya que no constituye un juego en sí mismo, sino que toma aquellos elementos característicos de los juegos para hacer actividades más atractivas.

2.4.1. Elementos de la gamificación

Según Werbach y Hunter (2012), se identifican tres componentes esenciales de la gamificación. Estos elementos son las dinámicas de juego, las mecánicas empleadas y los componentes. Estos elementos interactúan entre sí y poseen diferentes elementos individuales. Esto se puede observar más detalladamente en la Figura 2.

Figura 2. Elementos de la gamificación



Fuente: Adaptado de Werbach y Hunter, 2012.

Como se ha comentado, todos los elementos interactúan entre sí, pues se consigue una sensación de progresión de aprendizaje (dinámicas) mediante la resolución de desafíos (mecánicas). Y gracias a la resolución de estos desafíos, se consiguen puntos (componentes) (Hanus y Fox, 2015).

Según Werbach y Hunter (2012), los elementos mostrados anteriormente se estructuran de manera jerárquica, desde lo más concreto hasta lo más abstracto. En la parte superior tenemos las dinámicas, un elemento clave relacionado con los deseos, necesidades e inquietudes que impulsan la motivación de los jugadores. Las dinámicas incluyen:

- Narración: La historia que hay detrás de la gamificación.
- Progresión: La valoración del progreso del jugador y mejora de habilidades.
- Emociones: Son las sensaciones que se buscan para mantener la atención y motivación del alumnado.
- Limitaciones: Son las restricciones que se aplican.
- Relaciones: Fomento de la comunicación y el trabajo con otros compañeros para lograr unas metas específicas.

En segundo lugar, tenemos las mecánicas, que incluyen reglas y mecanismos que guiarán el comportamiento del jugador. Las mecánicas que más destacan son:

- Reglas: Reglas que hay que seguir para poder avanzar.
- Desafíos: Tareas propuestas que el alumnado debe esforzarse por cumplir.
- Competición: Asociada a un premio que otorga reconocimiento al ganador dentro del grupo.
- Cooperación: Se trabaja conjuntamente para alcanzar una meta.
- Feedback: Proporciona información positiva a los alumnos sobre cómo están realizando la tarea.
- Recompensas: Se incentiva el logro y el esfuerzo del alumnado.

El último elemento son los componentes, que están vinculados a los recursos y herramientas que se utilizan para alcanzar los objetivos establecidos. Entre ellos se incluyen las insignias, logros, niveles, rankings, puntos, etc. Cuando se utilizan puntos al gamificar, es necesario preguntarse qué escala utilizar. Normalmente, es recomendable utilizar cifras elevadas, ya que así se transmite un mayor sentimiento de poder (Teixes, 2015).

En conclusión, es imprescindible realizar un análisis detallado del contexto y de los objetivos establecidos en el proceso de diseñar una actividad gamificada. Si los elementos seleccionados no están adecuadamente alineados con los criterios pedagógicos, es probable que el alumno se divierta, pero no aprenda de manera significativa.

2.4.2. Ventajas y riesgos de la gamificación

La gamificación nace con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes al introducir mecánicas de juegos dentro del aula. Esta metodología cuenta tanto con ventajas como desventajas. De acuerdo con García *et al.* (2018), las ventajas de la gamificación son las siguientes:

- Consigue que los alumnos se interesen por aprender, conocer y descubrir.
- Promueve la confianza en sí mismos de los estudiantes.
- Mayor motivación por parte de los estudiantes y profesores.
- Mayor creatividad por parte de los estudiantes y profesores.
- Facilita el aprendizaje a través de experiencias prácticas.
- Mayor desarrollo de habilidades y competencias.
- Mejora las habilidades sociales.
- Influye positivamente en el comportamiento del discente.
- Mayor disfrute de las actividades realizadas.
- Garantiza un aprendizaje significativo que se puede aplicar en otros ámbitos.

De entre todas estas ventajas, la principal ventaja de la gamificación en el aula es sin duda, el aumento de la motivación tanto extrínseca como intrínseca de los alumnos (Hamari *et al.*, 2014).

Por otro lado, el principal problema que surge al implementar la gamificación dentro del aula es la falta de alineación adecuada entre los elementos del juego y los objetivos curriculares establecidos. La utilización de elementos y sistemas de juego por sí solos no influye en la motivación intrínseca de los estudiantes; es su combinación con otros aspectos del juego lo esencial para generar dinámicas efectivas y crear una experiencia completa y coherente (Araujo, 2016). Tal y como dice Posada (2017), “los alumnos son competitivos y desean ganar al sistema de cualquier forma dando lugar en muchas ocasiones a escasos o no deseados resultados de aprendizaje” (p. 3). De esta manera, es bastante común cometer errores a la hora de implementar la gamificación sin haber hecho una planificación previa adecuada. Esto puede llevar a una falta de colaboración y cooperación entre los estudiantes. Como se ha comentado, gamificar puede dar lugar, en situaciones donde el avance de los estudiantes se evalúe en conjunto y de forma global para todo el grupo, a que solo se capte la atención de

los jugadores más competitivos, dejando de lado a aquellos jugadores que tienen una inclinación más social hacia los juegos (Teixes, 2015, p. 51). Según Borrás (2015), otro riesgo de la gamificación es el problema de las recompensas extrínsecas, ya que pueden resultar ser desmotivantes para los alumnos si no se ofrecen de manera correcta, y se pueden convertir en recompensas ya esperadas.

2.5. Factores clave: motivación y cohesión de grupo

En este apartado, se explora en detalle la importancia de la motivación y la cohesión grupal en la educación para gamificar, analizando cómo influyen en el rendimiento académico, la participación del estudiante y el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI.

2.5.1. La motivación

Dada la persistente problemática de tasas elevadas de abandono y fracaso escolar, la motivación emerge como uno de los principales desafíos para los educadores en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la implementación de estrategias de gamificación en los programas educativos se presenta como una herramienta efectiva para mitigar el aburrimiento y la falta de interés entre los estudiantes (Ortiz-Colon *et al.*, 2018).

En el campo de la educación, se pueden diferenciar tres tipos de motivación: la intrínseca, la extrínseca y la internalizada. Según Maquilón y Hernández (2011), la motivación intrínseca se origina internamente en el individuo, lo que significa que puede ser controlada y fortalecida por sí misma. Lo que despierta esta motivación en el individuo es su propio interés, que se basa en sus propias preocupaciones y curiosidades. Por lo tanto, este interés y, por consiguiente, esta motivación, provienen del interior de la persona. Por el contrario, si el estudiante realiza una acción o tarea a pesar de no disfrutarla, únicamente por la promesa de una recompensa o el temor a un castigo, esa motivación es de tipo extrínseca. Si bien este tipo de motivación puede aumentar la dedicación del estudiante a una actividad específica, también puede tener efectos negativos, dado que la motivación proviene de una circunstancia externa y el estudiante podría buscar realizar el mínimo esfuerzo necesario. Broc (2006) presenta el concepto de motivación internalizada, que se sitúa junto a la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación internalizada se refiere a reflexiones que originalmente eran externas pero que han sido internalizadas. A través de esta forma de motivación, los

estudiantes se comprometen con tareas que de otra manera no les resultarían motivadoras. A diferencia de la motivación intrínseca, la internalizada no surge del interés natural del estudiante, sino cuando han adoptado ciertos comportamientos, actitudes o valores como propios. En este caso, el estudiante ya no requiere de recompensas o castigos externos para realizar estas acciones.

Dentro del contexto de experiencias gamificadas, la motivación intrínseca se vincula con el interés genuino por el aprendizaje y el desarrollo personal, mientras que la motivación extrínseca está asociada a incentivos externos, como puntos, insignias o rankings. De este modo, el estudiante demuestra esta motivación al elegir participar en una actividad, dedicarse con esfuerzo y mostrar persistencia en su realización (García y Sevilla, 2019). Además, Varela destaca que “cuando nos divertimos aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos” (2010, p. 2). De esta manera, se puede observar que los alumnos tienen un nivel de motivación superior cuando realizan este tipo de actividades. Finalmente, gracias al uso de la gamificación, se puede proporcionar esta motivación tan crucial a los estudiantes para que no solo disfruten del proceso de aprendizaje, sino también para lograr un aprendizaje significativo.

2.5.2. La cohesión de grupo

Como se ha observado anteriormente, la gamificación aumenta la motivación de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, pero, además, gamificar requiere de un trabajo cooperativo. La planificación idónea y el aspecto lúdico de los sistemas de gamificación promoverán la colaboración y el trabajo en equipo. Asimismo, es muy importante establecer un ambiente fundamentado en la confianza, ya que únicamente de esta manera los participantes se unirán para abordar desafíos y buscar soluciones. La inmersión en tales experiencias promueve un sentido de pertenencia que lleva a los estudiantes a sentirse parte de una comunidad, priorizando el éxito y el reconocimiento del equipo sobre el individual (Pérez *et al.*, 2019).

Como señala Herrera (2017), la combinación entre competencia y colaboración fortalece el equipo, potencia su desempeño y mejora las habilidades interpersonales de los estudiantes al enfrentarse a desafíos como la resolución de conflictos, la organización de tareas y la asignación de roles. La efectividad en el ámbito social de la gamificación es innegable. Según Ibáñez *et al.*

(2015), se observa que ciertos estudiantes persisten en su labor con la intención de ofrecer retroalimentación a sus compañeros, con el propósito de facilitar su aprendizaje continuo y acumular más puntos. Estas actitudes ejemplifican claramente la cooperación.

Aquí se evidencia cómo ciertos estudiantes persisten en ofrecer retroalimentación a otros alumnos en un entorno gamificado, evidenciando un comportamiento cooperativo. Esto subraya cómo la gamificación no solo motiva a los estudiantes de manera individual, sino que también fomenta la colaboración y el trabajo en equipo. Asimismo, muestra cómo la cooperación puede ser intrínseca en experiencias gamificadas, influenciando una dinámica social del aula. En resumen, se resalta el potencial de la gamificación para promover la cohesión grupal y el compromiso social en el contexto educativo.

3. Propuesta de intervención

A continuación, se desarrolla la propuesta de intervención del presente trabajo.

3.1. Presentación de la propuesta

La gamificación constituye el pilar fundamental de la siguiente propuesta de intervención, la cual consiste en gamificar una unidad didáctica con el objetivo de estimular a los estudiantes de 4º de ESO a encarar dicha unidad con un mayor grado de motivación hacia la asignatura de inglés. Se busca emplear esta metodología como una herramienta educativa para promover un aprendizaje significativo y aumentar la motivación de los alumnos.

Esta propuesta de intervención se titula: “Influencers del futuro: una propuesta gamificada para explorar el medio ambiente y el futuro del planeta a través de las condicionales”. Dentro de la programación didáctica, esta situación de aprendizaje se impartirá en la segunda evaluación y estará formada por 8 sesiones de 55 minutos de duración cada una. Esta unidad didáctica busca introducir un elemento lúdico y relevante para los adolescentes de hoy en día, quienes muestran un gran interés por el mundo de los *influencers* en redes sociales. Al adoptar un rol de *influencers*, los alumnos no solo participarán activamente en la unidad didáctica, sino que también desarrollarán habilidades comunicativas en inglés al mismo tiempo que explorarán temas importantes como el medio ambiente y el futuro del planeta, utilizando las condicionales como herramienta lingüística. A través de esta experiencia gamificada, se espera que los estudiantes se involucren de manera más profunda con el contenido, lo que resultará en un aprendizaje más significativo.

3.2. Contextualización de la propuesta

Para situar en contexto la propuesta del presente trabajo, se detallarán las características del centro y su entorno, se dará una descripción del alumnado al que va dirigida la propuesta, y se indicará la legislación que se ha utilizado para llevarla a cabo.

3.2.1. Contextualización del centro educativo

El centro en el que se desarrollará esta propuesta didáctica es de titularidad privada y laico. Está situado en la ciudad de Castellón de la Plana, en un área de la ciudad ligeramente

apartada del núcleo urbano y rodeada de espacios verdes, con escasos edificios y viviendas circundantes. Esta ciudad cuenta con una población aproximada de 604.000 habitantes. Este centro ofrece educación desde el nivel de Educación Infantil hasta Bachillerato, y se caracteriza por contar con un alto nivel socioeconómico y educativo en las familias.

En cada aula se encuentran instaladas pizarras digitales y proyectores de alta definición que posibilitan a los profesores presentar el contenido de manera multimedia. Estratégicamente distribuidos, los altavoces garantizan una calidad de sonido óptima. Además, tanto alumnos como docentes están equipados con ordenadores portátiles y libros digitales, aunque también cuentan con libros físicos. Asimismo, cada aula está equipada con taquillas para que los estudiantes puedan guardar sus pertenencias, evitando así la necesidad de llevar todos los materiales a casa. El centro también dispone de una plataforma en línea donde se publican las tareas y las presentaciones para que los alumnos tengan acceso a todos los recursos preparados por los profesores.

3.2.2. Contexto del grupo

Esta propuesta didáctica será implementada en una clase de 4º de ESO, compuesta por un total de 16 alumnos, 7 chicos y 9 chicas. Estos estudiantes forman parte de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales y tienen asignadas 3 horas semanales de inglés. En cuanto a las características físicas, cognitivas y afectivas del grupo clase, se destaca que es un grupo cohesionado ya que la gran mayoría de alumnos llevan juntos desde infantil, por lo que el ambiente general de clase es positivo y propicio para el aprendizaje ya que los alumnos se conocen y se llevan bien. Además, no encontramos ningún alumno repetidor en esta clase. Este grupo tiene un nivel de competencia curricular alto.

Sin embargo, es importante señalar que, dentro de esta dinámica grupal, 4 alumnos son inmigrantes, pero manejan perfectamente el idioma. Asimismo, se encuentra un caso particular de un alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Este alumno tiene Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) por lo que le cuesta prestar atención y muestra dificultades a la hora de seguir instrucciones. Suele interrumpir la clase y se levanta de la silla reiteradamente sin pedir permiso.

3.2.3. Marco legislativo, estatal y autonómico

La propuesta de intervención diseñada para este Trabajo de Fin de Máster se ha desarrollado considerando las directrices establecidas por la legislación española a nivel nacional por el Ministerio de Educación, así como por el marco normativo autonómico de cada región, centrándose particularmente en los decretos autonómicos de la Comunidad Valenciana. De esta manera, esta propuesta de intervención se encuadra dentro del marco legislativo estatal: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que establece las bases educativas del estado español; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley nombrada anteriormente, en donde se definen: los principios, la estructura, la organización y los elementos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 217/2022, de 20 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Finalmente, a nivel autonómico, la propuesta se ajusta al Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Los objetivos de la presente unidad didáctica se alinean con lo dispuesto en el Real Decreto 217/2022, de 20 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 2. *Objetivos de etapa de la propuesta de intervención.*

		Objetivos de etapa					
Contribución al logro de los objetivos	Estatales (Real Decreto 217/2022, de 20 de marzo)					Autonómicos	
	a)	b)	d)	e)	i)	Coinciden con los estatales	

Fuente: Elaboración propia basada en el Real Decreto 217/2022. Véase redacción completa en [Anexo A](#).

3.3.2. Competencias

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, hay 8 competencias clave que todos los alumnos deberían adquirir una vez finalizada la etapa de la ESO. Estas competencias son las siguientes: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia plurilingüe (CP), competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), competencia ciudadana (CC), competencia emprendedora (CE) y competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). De todas estas competencias, en la presente propuesta didáctica se van a trabajar cinco:

- Competencia en comunicación lingüística (CLL): Los estudiantes mejorarán su comprensión y producción oral en inglés, así como su capacidad para aplicar las condicionales de manera apropiada en diferentes contextos comunicativos.
- Competencia plurilingüe (CP): Al explorar y discutir sobre el posible futuro del planeta, los estudiantes podrán comparar y contrastar diferentes formas de expresión en diferentes idiomas y culturas, mejorando así su competencia plurilingüe.
- Competencia digital (CD): Utilizar herramientas y recursos digitales mediante la gamificación, como plataformas en línea y aplicaciones digitales, desarrollará la competencia digital de los estudiantes, mejorando su capacidad para utilizar la tecnología de manera efectiva.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): Participar en debates y discusiones sobre situaciones hipotéticas relacionadas con el medio ambiente y el futuro del planeta promoverá habilidades sociales y personales, como la capacidad para colaborar, escuchar diferentes puntos de vista y reflexionar sobre temas de relevancia social y medioambiental.
- Competencia ciudadana (CC): Mediante discusiones sobre el futuro del planeta, esta propuesta didáctica promoverá una mayor conciencia ciudadana y responsabilidad ambiental, preparando a los estudiantes para participar activamente en la construcción de un futuro sostenible y comprometido con el medio ambiente.

Además, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, estipula que son 6 las

competencias específicas de la asignatura de Lengua Extranjera. En la presente propuesta didáctica se trabajarán las siguientes competencias específicas:

Tabla 3. *Competencias específicas y relación con sus descriptores operativos del perfil de salida de la Educación Secundaria Obligatoria.*

Competencia específica	Descriptores del perfil de salida
Competencia específica 2: Interpretar textos orales, breves y sencillos, sobre temas predecibles y no predecibles del ámbito personal, social, educativo y profesional, utilizando los conocimientos adecuados sobre los géneros textuales y las estrategias de comprensión y de escucha activa.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC
Competencia específica 3: Interpretar información explícita e implícita expresada en textos escritos y multimodales breves y sencillos que incluyen estructuras y vocabulario de uso frecuente, sobre temas predecibles y no predecibles de ámbito personal, social, educativo y profesional, mediante estrategias que permitan desarrollar su repertorio lingüístico.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC
Competencia específica 4: Producir textos orales, de manera autónoma y fluida, aplicando estrategias de planificación, producción y compensación, para expresar mensajes sencillos del ámbito personal, social, educativo y profesional, mediante estrategias que permitan desarrollar su repertorio lingüístico.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC
Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales comprensibles y estructurados, de forma autónoma, para expresar mensajes sencillos del ámbito personal, social, educativo y profesional, aplicando estrategias de planificación, textualización y revisión, mediante estrategias que permitan desarrollar su repertorio lingüístico	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC

Competencia específica 6: Interactuar de manera oral, escrita y multimodal mediante intercambios sencillos de información, de forma síncrona y asíncrona, mostrando autonomía e iniciativa, para responder a necesidades comunicativas relacionadas con el ámbito personal, social, educativo y profesional, mediante estrategias que permitan desarrollar su repertorio lingüístico.	CCL, CP, CMCT, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC
---	--

Competencia específica 7: Mediar entre interlocutores aplicando estrategias de adaptación, simplificación y reformulación del lenguaje para procesar y transmitir información más elaborada, en situaciones comunicativas de ámbito personal, social, educativo y profesional	CCL, CP, CMCT, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC
---	--

Fuente: Elaboración propia basada en el Decreto autonómico 107/2022.

3.3.3. Objetivos didácticos de la propuesta de intervención

Los objetivos didácticos de la presente propuesta didáctica son los siguientes:

- Reforzar el conocimiento y la aplicación de los tiempos verbales necesarios para formar las condicionales en inglés.
- Utilizar las condicionales en inglés de forma correcta y coherente.
- Promover el uso efectivo de las condicionales en situaciones cotidianas y comunicativas, mediante la práctica oral y escrita.
- Mejorar la producción oral y escrita en inglés sobre temas del medio ambiente.
- Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración.
- Mejorar la expresión y la discusión sobre el posible futuro del planeta utilizando las condicionales en inglés, explorando escenarios hipotéticos y posibles consecuencias de acciones presentes en el medio ambiente.

3.3.4. Saberes básicos

Los saberes básicos que se van a tratar en esta unidad didáctica se detallan en el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana; dentro de la asignatura Lengua Extranjera: Inglés. Estos saberes básicos son los siguientes:

- Bloque 1: Lengua y uso.
 - Funciones comunicativas:
 - Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales.
 - Expresión del conocimiento de duda y conjetura, expresión de voluntad, decisión, orden, autorización y prohibición.
 - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis.
 - Expresiones y léxico:
 - Léxico relacionado con el medioambiente, el entorno natural y actividades de la vida diaria para la construcción de hipótesis.
 - Gramática: *Present simple, Will + infinitive, Past simple, Would + infinitive, Past perfect, Would have + participle, Conditionals.*
- Bloque 2: Estrategias comunicativas.
 - Estrategias de comprensión y producción:
 - Concepción del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
 - Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, ajustándose a los modelos de cada tipo de texto, utilizando frases y expresiones de uso frecuente.
 - Estrategias conversacionales:
 - Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan detectar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.
- Bloque 3: Cultura y sociedad.
 - Diversidad lingüística e intercultural:
 - Contraste de diferentes culturas y su impacto en el medioambiente.

3.3.5. Elementos transversales

Tabla 4. *Elementos transversales.*

Elementos transversales	Desarrollo de los elementos transversales
<p>Uso de las herramientas TIC y de las audiovisuales para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias y comprender las ideas ajenas, etc. Compartir información y recursos y construir un producto o meta colectivo.</p>	<p>Mediante el uso de las herramientas TIC para crear y compartir contenidos críticos y reflexivos, como presentaciones multimedia, videos, etc.</p> <p>Mediante el uso de las TIC para investigar, contrastar y analizar distintas perspectivas sobre un tema.</p>
<p>Desarrollo sostenible y medio ambiente</p>	<p>Mediante exposiciones sobre el posible futuro.</p> <p>Mediante el trabajo en equipo para elaborar posibles acciones para la mejora del cambio climático.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en el Decreto 107/2022.

3.3.6. Tabla de relación de elementos curriculares

Tabla 5. *Relación de elementos curriculares.*

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS, 4º DE ESO, SEGUNDA EVALUACIÓN					
Situación de aprendizaje: "Influencers del futuro: una propuesta gamificada para explorar el medio ambiente y el futuro del planeta a través de las condicionales"					
C. específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptor operativo	Objetivos de etapa
2.	Lengua y uso Estrategias comunicativas Cultura y sociedad	2.1. Escuchar de forma activa e interpretar, de manera autónoma, textos orales y multimodales, sobre temas predecibles y no predecibles, del ámbito personal, social, educativo y profesional, así como textos literarios adecuados a su nivel.	2.1.1. Los alumnos identifican la idea principal y detalles específicos en textos orales sobre temas variados.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC	a) b) d)
3.		3.1. Leer e interpretar, de manera autónoma, textos escritos y multimodales breves y sencillos, sobre temas predecibles y no predecibles del ámbito personal, social, educativo y profesional, y elegir aquellos que se adecuen a sus gustos e intereses. 3.4. Localizar, seleccionar y contrastar la información en medios digitales, de forma autónoma, diferentes textos multimodales del ámbito, personal, social, educativo y profesional a partir de la información de diferentes fuentes.	3.1.1. Los alumnos identifican la idea principal y detalles específicos en textos escritos sobre temas variados. 3.4.1. Utiliza de manera eficaz las TIC	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC	e) i)
4.		4.1. Producir diferentes tipos de textos orales, con una pronunciación, ritmo y entonación adecuados, de forma autónoma, utilizando un registro informal y formal, y también seleccionar expresiones, léxico y estructuras variadas, en	4.1.1. Los alumnos dialogan mostrando habilidades de pronunciación, ritmo y selección de lenguaje en diferentes contextos.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC	

5.	situaciones del ámbito personal, social, educativo y profesional.		
6.	5.1. Producir textos escritos y multimodales coherentes y cohesionados, de forma autónoma, en soportes analógicos y digitales, utilizando tanto el registro formal como informal según la tipología textual y la situación comunicativa, sobre temas del ámbito personal, educativo, social y profesional.	5.1.1. Los alumnos producen textos escritos coherentes y cohesionados de manera independiente sobre los temas tratados en la materia.	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CCEC
7.	6.1. Participar en conversaciones de manera autónoma y espontánea, en contextos analógicos y digitales. 6.3. Interactuar mostrando interés, respeto y empatía hacia los interlocutores en contextos pluriculturales, cotidianos, formales e informales, como dar y pedir la palabra, cooperar y pedir aclaraciones de forma autónoma y espontánea.	6.1.1. Adapta su lenguaje y registro según el contexto, mostrando habilidades comunicativas apropiadas para diferentes situaciones conversacionales. 6.3.1 Los alumnos dialogan y debaten con sus compañeros de manera respetuosa sobre temas relacionados con la materia.	CCL, CP, CMCT, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC
	7.1. Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social, educativo y profesional.	7.1.1. Los alumnos demuestran disposición para resolver posibles problemas del futuro.	CCL, CP, CMCT, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC
Elementos transversales	Utiliza las TIC de manera eficaz y muestra conciencia ambiental.		

Fuente: Elaboración propia basada en el Real Decreto 217/2022.

3.3.7. Metodología

Como ya se ha comentado anteriormente, la metodología seleccionada para la presente propuesta de intervención es la gamificación. Conforme se ha delineado en el marco teórico, la gamificación implica la implementación de elementos de ludificados en contextos no relacionados con el juego con el propósito de motivar y recompensar a los alumnos.

En un mundo donde las redes sociales ejercen una influencia significativa en la vida de los adolescentes, *Instagram* ha emergido como una plataforma capaz de influenciar a personas de todo el mundo. En la actualidad, los jóvenes no aspiran únicamente a desempeñarse como profesionales convencionales, como pilotos o astronautas; ahora quieren ser *influencers* y vivir de las redes sociales mediante la publicación de fotos y vídeos.

En el marco de la presente propuesta, los alumnos adoptarán el rol de *influencers* con el objetivo de obtener la codiciada insignia de verificación, representada por el distintivo de la marca azul. De esta manera, las diferentes actividades planificadas serán concebidas como misiones que los alumnos, organizados en grupos, deberán superar para acumular puntos. Estos puntos se traducirán en *likes*, valiosos para la visibilidad de las publicaciones de cada grupo en *Instagram*. Cada grupo estará compuesto por 4 alumnos, lo que facilitará la colaboración y promoverá el trabajo en equipo. Esta configuración permitirá que los estudiantes intercambien ideas, se apoyen mutuamente y desarrollen habilidades de comunicación y resolución de problemas en un entorno colaborativo. Además, al limitar el tamaño de los grupos a cuatro alumnos, se fomentará la participación equitativa de todos los miembros. Los elementos de juego integrados en esta situación de aprendizaje son los siguientes:

- Misiones: Las actividades serán conceptualizadas como misiones.
- Puntos: Los puntos obtenidos tras las diferentes actividades se transformarán en *likes*.
- *Ranking*: Posteriormente a cada actividad, se realizará una clasificación de puntos para determinar el progreso de los grupos de *influencers*.

A través de la gamificación, los estudiantes asumen un papel activo como jugadores, lo cual puede proporcionar la motivación adicional necesaria para el aprendizaje de un idioma extranjero. Asimismo, esta unidad didáctica gamificada permite que la dinámica de la clase no gire en torno al docente, sino que los alumnos dejen de ser meros receptores de información

y asuman un rol más participativo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el profesor tendrá un rol más activo durante los primeros minutos de cada sesión, tras lo cual serán los estudiantes quienes trabajarán en grupos.

3.3.8. Cronograma y secuenciación de actividades

El Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana establece la distribución de las horas lectivas semanales de la Educación Secundaria Obligatoria en su Anexo V. En 4º de ESO, las horas lectivas semanales de la asignatura de Primera Lengua Extranjera, inglés, son 3. Esta propuesta de intervención está prevista realizarla en seis sesiones de 55 minutos cada una. Así se refleja en el cronograma:

Tabla 6. *Cronograma de las Sesiones.*

Sesiones	Semana 01	Semana 02
Sesión 1	Actividad 01	
Sesión 2	Actividad 02	
Sesión 3	Actividad 03	
Sesión 4		Actividad 04
Sesión 5		Actividad 05
Sesión 6		Actividad 06

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades que se van a realizar en las distintas sesiones se explican de manera detallada en las siguientes tablas. Los primeros 20 minutos de la primera sesión se dedicarán a la explicación de la situación de aprendizaje, a la creación de equipos al azar y a la elección del nombre de cada grupo para ser “influencers medioambientales”.

Tabla 7. Primera sesión. Actividad 01.

Sesión 1 / Actividad 01: “Repaso de los tiempos verbales necesarios para formar las condicionales”			
Sesión de repaso + Kahoot			
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento y la aplicación de los tiempos verbales necesarios para formar las condicionales en inglés. • Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración 		
Tiempo estimado: 55 minutos	Espacios: En el aula	Agrupamiento: 4 grupos heterogéneos de 4 personas	Recursos: Proyector, presentación PP y tabletas
Descripción de la actividad	<p>Tras haber formado los grupos heterogéneos y haber establecido las bases de la situación de aprendizaje, los alumnos sentados en grupos de 4 personas escucharán la presentación PowerPoint de repaso del profesor para saber cómo se forman los tiempos verbales necesarios para formar las condicionales en inglés.</p> <p>Tras la presentación, los alumnos harán un Kahoot por equipos para retener mejor la información anterior. Según los resultados del <i>Kahoot</i>, los equipos recibirán una serie de puntos que se sumarán al <i>ranking</i>. Finalmente, durante los últimos 10 minutos, a los alumnos se les pasará una encuesta inicial para ver su grado de motivación hacia esta unidad didáctica (véase Anexo B).</p>		Competencias clave CLL CD

Fuente: Elaboración propia.

Al principio de la segunda sesión, se proyectará en la pizarra digital un ranking de puntos elaborado por el profesor tras sumar los puntos obtenidos en el *Kahoot*. Estos puntos se traducirán en *likes* para cada equipo. Los primeros 5 minutos de la clase se utilizarán para que el profesor proyecte la presentación [Canva](#) con la explicación del primer condicional y sus usos. Durante los últimos minutos de la actividad detallada en la tabla 8, se realizará un sorteo

de los diferentes temas necesarios para la tercera actividad con el objetivo de que cada grupo de *influencers* se vaya familiarizando con los distintos conceptos. Estos temas son los siguientes:

- *Climate change and its global impact.*
- *Deforestation and loss of biodiversity.*
- *Air pollution in urban areas.*
- *Overuse of plastics and its impact on oceans.*

Tabla 8. Segunda sesión. Actividad 02.

Sesión 2 / Actividad 02: “Primer condicional y Creación de un reel de 60 segundos”			
Profundización en el segundo condicional y mejora de la producción oral			
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso efectivo de las condicionales en situaciones cotidianas y comunicativas, mediante la práctica oral y escrita. • Mejorar la producción oral en inglés sobre temas del medio ambiente. • Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración 		
Tiempo estimado: 55 minutos	Espacios: En el aula y en el patio	Agrupamiento: 4 grupos heterogéneos de 4 personas	Recursos: Tablet, cuaderno y bolígrafo.
Descripción de la actividad	<p>Una vez que el profesor haya acabado con la proyección del <i>Canva</i> sobre el primer condicional, los alumnos se dividirán en grupos de <i>influencers</i> y tendrán la misión de crear un <i>reel</i> de 90 segundos hablando del cambio climático para concienciar a sus seguidores.</p> <p>Los <i>influencers</i> tendrán el resto de la clase para salir al patio y grabar un video con sus tabletas donde por equipos hablen del actual cambio climático que estamos viviendo. Tendrán que buscar información, tener la capacidad de sintetizarla y exponerla en 20 minutos. Mientras que los alumnos se graban en el patio,</p>		Competencias clave CCL CP CD

el profesor supervisará e irá haciendo alguna pregunta acerca del primer condicional. Si el grupo contesta correctamente, ganará 10 *likes*. Si, por el contrario, no acierta, se le restarán 10 *likes*.

Además, por cada oración en la que utilicen el primer condicional durante su *reel*, obtendrán 5 *likes* extra.

Los alumnos deberán enviar sus *reels* al profesor a lo largo de ese mismo día. Cabe destacar, que los padres de los alumnos han firmado un consentimiento para que sus hijos puedan grabarse.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Procedimiento: El docente evaluará la presentación de los *reels* mediante una rúbrica. **Momento:** Después de la actividad

Agente: El docente

Instrumento de evaluación: Mediante una rúbrica (véase [Anexo C](#))

C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Indicador de logro
3	<ul style="list-style-type: none"> Léxico relacionado con el medioambiente, el entorno natural y actividades de la vida diaria para la construcción de hipótesis. Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, ajustándose a los modelos de cada tipo de texto, utilizando frases y 	3.4.	3.4.1. Utiliza de manera eficaz las TIC.
4		4.1	4.1.1. Los alumnos dialogan mostrando habilidades de pronunciación, ritmo y selección de lenguaje en diferentes contextos.
6		6.1	6.1.1. Adapta su lenguaje y registro según el contexto, mostrando habilidades comunicativas apropiadas para diferentes situaciones conversacionales.

expresiones de uso frecuente.
Contenidos transversales El medio ambiente y el cambio climático

Fuente: Elaboración propia.

Como al principio de cada sesión, los alumnos utilizan los primeros 5 minutos para ver el *ranking* de los *influencers* y saber cuántos *likes* tienen en sus cuentas. Los siguientes 5 minutos de la clase se utilizarán para que el profesor proyecte de nuevo la presentación [Canva](#) con la explicación del segundo condicional y sus usos. Una vez finalizada la presentación, los alumnos se vuelven a dividir en grupos.

Tabla 9. Tercera sesión. Actividad 03.

Sesión 3 / Actividad 03: “Segundo condicional y publicación de una story sobre acciones ambientales”			
Profundización en el segundo condicional y mejora de la producción escrita			
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las condicionales en inglés de forma correcta y coherente. • Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración. • Mejorar la producción oral en inglés sobre temas del medio ambiente. 		
Tiempo estimado: 55 minutos	Espacios: Aula	Agrupamiento: 4 grupos heterogéneos de 4 personas	Recursos: Tablet, cuaderno y bolígrafo, proyector y pizarra digital
Descripción de la actividad	Una vez finalizada la presentación del <i>Canva</i> sobre el segundo condicional, los grupos se separan para debatir sobre el tema ambiental que se les asignó en la sesión		Competencias clave

anterior. Esta vez, tienen la misión de subir una *story* a su Instagram en la que especifiquen 10 acciones ambientales que se deberían llevar a cabo para mejorar el tema que les haya tocado. Los alumnos deberán escribir estas acciones en un documento Word en sus tabletas y adornarlo de manera que llame la atención de sus supuestos “seguidores”.

Durante los últimos 5 minutos de clase, se proyectarán en la pizarra digital los distintos *stories* y se llevará a cabo una votación por equipos para elegir qué *story* está mejor redactado y es más llamativo para captar la atención de los seguidores. Los grupos no pueden votarse a sí mismos. El grupo que más puntos obtenga ganará 100 *likes*.

CCL

CD

CPSAA

Fuente: Elaboración propia.

De nuevo, los primeros 5 minutos de la sesión se dedicarán a proyectar el ranking con el número de *likes* que ya ha conseguido cada equipo de *influencers*. Durante los siguientes 5 minutos, el profesor explicará mediante un [Canva](#) el tercer condicional y sus usos. Luego, los alumnos se dividirán en grupos para realizar la cuarta actividad.

Tabla 10. Cuarta sesión. Actividad 04.

Sesión 4 / Actividad 04: “Tercer condicional y representación hipotética”			
Profundización en el tercer condicional y en un futuro hipotético			
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso efectivo de las condicionales en situaciones cotidianas y comunicativas, mediante la práctica oral y escrita. • Mejorar la expresión y la discusión sobre el posible futuro del planeta utilizando las condicionales en inglés, explorando escenarios hipotéticos y posibles consecuencias de acciones presentes en el medio ambiente. 		
Tiempo estimado: 55 minutos	Espacios: En el aula	Agrupamiento: 4 grupos de 4 personas	Recursos: Imágenes

			impresas, tabletas, cuaderno y bolígrafo
Descripción de la actividad	<p>Por grupos, los <i>influencers</i> reciben una serie de imágenes que representen futuros hipotéticos (véase Anexo D). Cada grupo cuenta con 15 minutos para observar, analizar las imágenes y elaborar una historia que represente el cómo se ha llegado a esa situación utilizando el máximo número de veces posible el tercer condicional.</p>	Competencias clave	CCL
	<p>Durante los siguientes 15 minutos, cada grupo presentará sus historias al resto de la clase utilizando las imágenes como apoyo visual. Finalmente, se utilizarán los últimos 10 minutos para que cada grupo evalúe las presentaciones de sus compañeros otorgándoles puntos. Al igual que en la actividad de la sesión anterior, los grupos no pueden votarse a sí mismos. Deberán otorgar diferentes puntuaciones a los distintos equipos:</p> <p>1º - 100 puntos</p> <p>2º - 75 puntos</p> <p>3º - 50 puntos</p> <p>El profesor será el encargado de sumar los puntos, traducirlos a <i>likes</i>, y sumarlos al ranking.</p>		CP CD CC
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento:	El docente evaluará las representaciones mediante una rúbrica	Momento:	Durante la representación
Agente:	El docente		
Instrumento de evaluación: Mediante una rúbrica (véase Anexo E)			

C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Indicador de logro
3	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan detectar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas. Léxico relacionado con el medioambiente, el entorno natural y actividades de la vida diaria para la construcción de hipótesis. Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, ajustándose a los modelos de cada tipo de texto, utilizando frases y expresiones de uso frecuente. 	3.1	3.1.1. Los alumnos
4		4.1	identifican la idea principal
6		6.1	y detalles específicos en
7		7.1	textos escritos sobre temas variados.
			4.1.1. Los alumnos dialogan mostrando habilidades de pronunciación, ritmo y selección de lenguaje en diferentes contextos.
			6.1.1. Adapta su lenguaje y registro según el contexto, mostrando habilidades comunicativas apropiadas para diferentes situaciones conversacionales.
			7.1.1. Los alumnos demuestran disposición para resolver posibles problemas del futuro.
Contenidos transversales		El futuro del planeta	

Fuente: Elaboración propia.

Al principio de la quinta sesión, se llevará a cabo el recuento de puntos y la visualización de los *influencers* con más *likes*. Como ya se han visto las explicaciones de todos las condicionales, esta sesión estará dedicada a su repaso.

Tabla 11. *Quinta sesión. Actividad 05.*

Sesión 5 / Actividad 05: “Creando carteles de resumen”				
Sesión de repaso de las condicionales y creación de carteles de síntesis				
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las condicionales en inglés de forma correcta y coherente. • Promover el uso efectivo de las condicionales en situaciones cotidianas y comunicativas, mediante la práctica oral y escrita. • Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración. 			
Tiempo estimado:	55 minutos	Espacios: En el aula	Agrupamiento: 4 grupos de 5	Recursos: Cartulinas, bolígrafos y marcadores
Descripción de la actividad	<p>Una vez divididos de nuevo en equipos, los <i>influencers</i> contarán con 25 minutos para crear carteles donde se exponga de manera resumida las condicionales, sus diferentes usos y varios ejemplos de cada uno. Esta vez, los equipos no tendrán acceso a internet ni a sus libros para consultar información. Deberán intentar acordarse y plasmarlo en sus carteles.</p> <p>Durante los siguientes 10 minutos, los carteles se colgarán en la clase y cada grupo deberá valorar los carteles de los demás equipos. De nuevo, no se podrá valorar el cartel de su mismo equipo.</p> <p>1º - 100 puntos</p> <p>2º - 75 puntos</p> <p>3º - 50 puntos</p> <p>Finalmente, en los últimos 15 minutos, se realizará un Kahoot de repaso de las condicionales. El equipo ganador sumará 50 puntos a su marcador.</p>			Competencias clave CCL

Fuente: Elaboración propia.

Durante la última sesión, los alumnos ya pueden decir que son *influencers* medioambientales. Tras los retos y los *likes* acumulados, han logrado atraer a muchos seguidores de todas las partes del mundo. Pero, además de seguidores, también han logrado despertar el interés de diversas marcas que quieren que les hagan publicidad.

Tabla 12. Sexta sesión. Actividad 06.

Sesión 6 / Actividad 06: “Publicitando la sostenibilidad”			
Sesión final de síntesis			
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso efectivo de las condicionales en situaciones cotidianas y comunicativas, mediante la práctica oral y escrita • Mejorar la producción oral y escrita en inglés sobre temas del medio ambiente. • Desarrollar habilidades de trabajo en grupo y colaboración 		
Tiempo estimado: 55 minutos	Espacios: En el aula	Agrupamiento: 4 grupos de 4 personas	Recursos: Tablet, cuaderno y bolígrafo
Descripción de la actividad	<p>¡Ya somos <i>influencers</i> medioambientales! Ahora, cada grupo deberá investigar qué marcas sí publicitarían en sus perfiles de <i>Instagram</i> teniendo en cuenta sus temas de la sesión 03. Deberán investigar cuál o cuáles son sostenibles e informarse de cuáles pueden ser beneficiosas para el medio ambiente. Al final de la sesión, cada grupo hará una exposición sobre el porqué las han elegido y qué beneficios pueden aportar al medio ambiente.</p> <p>Durante los últimos 5 minutos de clase, el profesor repartirá una encuesta final sobre la motivación en relación con la presente situación de aprendizaje (véase Anexo F).</p>		Competencias clave
			CCL CP CD CC
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			

Procedimiento:	El docente evaluará las representaciones mediante una rúbrica	Momento:	Después de las presentaciones
Agente:	El docente		
Instrumento de evaluación: Mediante una rúbrica (véase Anexo C)			
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Indicador de logro
3 4 6	<ul style="list-style-type: none"> Léxico relacionado con el medioambiente, el entorno natural y actividades de la vida diaria para la construcción de hipótesis. Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, ajustándose a los modelos de cada tipo de texto, utilizando frases y expresiones de uso frecuente. 	3.4 4.1 6.1	<p>3.4.1. Utiliza de manera eficaz las TIC.</p> <p>4.1.1. Los alumnos dialogan mostrando habilidades de pronunciación, ritmo y selección de lenguaje en diferentes contextos.</p> <p>6.1.1. Adapta su lenguaje y registro según el contexto, mostrando habilidades comunicativas apropiadas para diferentes situaciones conversacionales.</p>
Contenidos transversales		El medio ambiente y el cambio climático	

Fuente: Elaboración propia.

3.3.9. Recursos

Para realizar la unidad didáctica presente son necesarios los siguientes recursos:

Tabla 13. *Recursos.*

Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Profesor de inglés• Alumnos de 4º de ESO
Recursos Espaciales	<ul style="list-style-type: none">• Aula donde se imparte la clase de inglés de 4º de ESO• Patio del centro
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">• Mesas• Sillas• Cuaderno• Bolígrafo• Cartulinas• Imágenes impresas• Marcadores
Recursos TIC	<ul style="list-style-type: none">• Pizarra digital• Proyector• Tabletas• Presentación <i>Canva</i>• Conexión Wifi

Fuente: Elaboración propia.

3.3.10. Atención a la diversidad

Como ya se ha comentado anteriormente, en la clase en la que se llevará a cabo esta unidad didáctica hay un caso de un alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Este alumno tiene Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). De esta manera, se deben aplicar los principios del Diseño Universal de aprendizaje (DUA) para la atención a las diferencias individuales.

Tabla 14. Principios del DUA

PRINCIPIOS		
Proporcionar formas de implicación.	múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
PAUTAS		
Incorporar elementos interactivos y colaborativos en las actividades para fomentar la participación activa.	Emplear tipos de letra como Comic Sans en las diapositivas del <i>Canva</i> y en las rúbricas.	Reducir la extensión de la tarea del alumno con TDAH.
Utilizar tecnología interactiva, como juegos educativos.	Otorgar la imagen más llamativa al grupo que cuente con el alumno con TDAH.	Establecer de manera precisa los objetivos y componentes del procedimiento.
Incorporar elementos de gamificación para mantener el interés y la participación del estudiante.	Destacar con colores las partes más significativas de la presentación <i>Canva</i> .	Proporcionar retroalimentación en distintos momentos durante las sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.11. Evaluación

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. La evaluación de la presente unidad didáctica se basa en la normativa autonómica teniendo en cuenta el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana. De esta manera, en las siguientes tablas se puede observar la evaluación de cada una de las actividades.

Tabla 15. *Evaluación de las actividades.*

SESIÓN 02				
ACTIVIDAD 02				
Instrumento de evaluación	Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso	Porcentaje
Rúbrica	3	3.4	1	33,3%
	4	4.1	1	33,3%
	6	6.1	1	33,3%
SESIÓN 4				
ACTIVIDAD 4				
Instrumento de evaluación	Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso	Porcentaje
Rúbrica	3	3.1	1	25%
	4	4.1	1	25%
	6	6.1	1	25%
	7	7.1	1	25%
SESIÓN 6				
ACTIVIDAD 6				
Instrumento de evaluación	Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso	Porcentaje
Rúbrica	3	3.4	1	33,3%
	4	4.1	1	33,3%
	6	6.1	1	33,3%

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la presente propuesta de intervención implica reflexionar y analizar detenidamente la propia propuesta antes de implementar la presente unidad didáctica gamificada en el entorno educativo real. Para realizar esta evaluación de manera efectiva, se empleará una matriz DAFO. Esta matriz permitirá identificar las debilidades y fortalezas internas de la propuesta, así como las amenazas y oportunidades externas de la misma. Esta matriz se puede observar detalladamente en la siguiente tabla.

Tabla 16. *Análisis de la propuesta con una matriz DAFO.*

Factores internos		Factores externos	
DEBILIDADES		AMENAZAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de competencia lingüística variado. • Dependencia de la tecnología. • Dificultad de evaluar por grupos. • Posible clase numerosa. 		<ul style="list-style-type: none"> • Distracciones digitales. • Limitaciones del tiempo. • Desigualdad de acceso a recursos tecnológicos 	
FORTALEZAS		OPORTUNIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de actividades grupales. • Permite expresarse de manera creativa. • Mayor conciencia sobre el medioambiente. • Uso de metodologías menos tradicionales. 		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la colaboración. • Aprendizaje contextualizado. • Mayor motivación. 	

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Con esta unidad didáctica, se ha buscado abordar una de las problemáticas principales en la enseñanza del inglés: la falta de motivación entre los estudiantes. Muchos alumnos perciben la asignatura como monótona y pesada, ya que tradicionalmente se ha centrado en la enseñanza exclusiva de la gramática, con el profesor impartiendo teoría y los estudiantes como meros receptores de información y realizando posteriormente ejercicios de práctica. Esta desconexión de contenido genera un desinterés hacia la materia.

En respuesta a este desafío, la presente propuesta ha optado por implementar una unidad didáctica basada en la gamificación, con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes. A través de la introducción de elementos de juego, narrativas internas, recompensas y trabajo en equipo, se ha logrado una mayor participación e implicación de los alumnos en las diferentes actividades. Esta propuesta se ha estructurado en seis sesiones, durante las cuales los estudiantes asumen el papel de *influencers* ambientales y proponen soluciones a diversos problemas relacionados con el cambio climático mientras que aprenden y practican las condicionales en inglés.

Al otorgar a los estudiantes roles que les resulten interesantes y significativos, la situación de aprendizaje logra captar su atención de manera efectiva. Asimismo, el trabajo cooperativo y la inmersión en una narrativa envolvente contribuyen a crear un entorno de aprendizaje estimulante y comprometido, donde los alumnos se sienten motivados a participar activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, se puede destacar que la traducción de los puntos obtenidos en las actividades a *likes*, y la consecuente posibilidad de ascender en el *ranking*, constituyen elementos motivadores clave para los estudiantes. Esta dinámica incentiva a los alumnos a realizar las actividades con mayor precisión, con el fin de obtener la mayor puntuación posible, y, por ende, aumentar su reconocimiento en el entorno gamificado. Al competir por una posición en el *ranking*, los alumnos se ven impulsados a esforzarse más y a superar sus propios límites, generando una competencia saludable.

Por último, mediante las encuestas realizadas antes y después de la implementación de la unidad didáctica, se puede evaluar si verdaderamente ha habido un aumento en la motivación de los alumnos hacia este enfoque gamificado de aprendizaje. De esta forma, se confirma el

logro tanto de los objetivos específicos como del objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Máster, que consistía en diseñar una propuesta de intervención en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés, fundamentada en la gamificación y destinada al curso de 4º de ESO.

5. Limitaciones y prospectiva

En cuanto a limitaciones, se ha observado una escasez de ejemplos de gamificación implementados en el entorno educativo. Aunque se ha encontrado una abundante cantidad de literatura relacionada con la gamificación, son pocas las referencias que abordan su aplicación concreta en el contexto del aula. Además, una posible limitación de esta unidad didáctica gamificada podría ser su dependencia de la tecnología. Si los recursos digitales utilizados experimentan problemas técnicos, podría interrumpirse el desarrollo normal de las actividades. Asimismo, la disponibilidad y accesibilidad de la tecnología pueden variar entre los alumnos, lo que podría generar disparidades en la participación y el rendimiento.

Otra limitación podría ser la necesidad de una cuidadosa planificación y supervisión por parte del docente para garantizar que la gamificación se integre de manera efectiva en el plan de estudios y no desplace otros aspectos importantes del aprendizaje. Si la gamificación no se implementa correctamente, existe el riesgo de que pueda distraer o desviar la atención del contenido académico, reduciendo así su efectividad en cuanto al logro de los objetivos didácticos.

En cuanto a la prospectiva, para futuras líneas de investigación en el ámbito de la gamificación en la educación, se podrían considerar diversas perspectivas y enfoques. Por ejemplo, se podría investigar el impacto a largo plazo de la gamificación en el rendimiento académico, la motivación y el compromiso de los estudiantes mediante estudios que sigan el progreso de los estudiantes a lo largo de varios años escolares. También se podría estudiar cómo la gamificación puede aplicarse en diferentes contextos educativos, además del inglés, para comprender mejor su eficacia y relevancia en diversas áreas. Finalmente, sería importante investigar cómo la formación y capacitación docente en gamificación puede mejorar la implementación efectiva de esta metodología dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- Agüera, P. (2023). Taxonomía de Bloom: qué es y cómo aplicarla en el aula. *EDUCACIÓN 3.0*.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/taxonomia-de-bloom/>
- Araujo, I. (2016). Gamificación: metodología para envolver y motivar alumnos en el proceso de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 87-108.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/eks201617187107>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós Ibérica.
- Ayén, F. (2017). Qué es la gamificación y el ABJ. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- Bernal, M. D. C., y Martínez, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, 25. 271-275.
<https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/5689/Metodolog%c3%adas%20activas%20para%20la%20ense%c3%b1anza%20y%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bona, C. (2015). *La Nueva Educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Borras, O. (2015). *Fundamentos de la Gamificación*. GATE.
https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Broc, M. Á. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, 340, 379-414.
- Burke, B. (2012, noviembre 05). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Gartner. <https://www.gartner.com/en/documents/2226015>
- Carreras, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 4(1), 107-118.
<https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Castillero, O. (2 de marzo de 2018). *La taxonomía de Bloom: una herramienta para educar*. Psicología y Mente. Recuperado el 11 de febrero de 2024 de <https://psicologiymente.com/desarrollo/taxonomia-de-bloom>
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9403, de 11 de agosto de 2022. Recuperado de https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf

- Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom: 1913-99. *Prospects*, 30(3), 387-395. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02754061>
- García, A. y Sevilla, S. (2019). El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. *Foro de Profesores de E/LE*, 15, 243-265. <http://doi.org10.7203/foroele.15.16027>
- García, R., Bonilla, M. y Diego, J. M. (2018). Gamificación en la escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje en A. Torres-Toukoumidis y L. M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica: Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 71-95). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Espasa Libros.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>
- Hanus, M. D., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Herrera, F. (2017). Gamificar en el aula de Español. *LdeLengua*, 4-14. <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Ibáñez, M. B., Delgado-Kloos, C. y Di-Serio, A. (2014). Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291-301. <https://www.semanticscholar.org/paper/Gamification-for-Engaging-Computer-Science-Students-Ib%C3%A1%C3%B1ez-Di-Serio/0396afffe2a69988be8f2e6889c99b44ff0d0139>
- Kapp, K. M. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *Training and Development*, 66(6), 64-68.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*. 41(4), 212-218. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Málaga.
- Martínez-Ferrer, B. (2016). La escuela como institución educativa. En E. Estévez y G. Musitu (Eds.), *Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 107-129). Paraninfo.
<https://www.researchgate.net/publication/309870999> La escuela como institución educativa
- Nurhidayah, R. (2020). The Role of Motivation in Second Language Acquisition. *Jurnal Ilmiah Spectral*, 6(2), 96-104.
<https://www.researchgate.net/publication/345968801> The Role of Motivation in Second Language Acquisition
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los estudiantes universitarios para estudiar Inglés como lengua extranjera. *Leaa. Revista Electrónica*, 3(2). <https://docplayer.es/236276719-Motivacion-de-los-alumnos-universitarios-para-estudiar-ingles-como-lengua-extranjera-daniel-ordorica-silva.html>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesquisa*, 44(23), 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7315128>
- Pérez, I., Rivera, E. y Trigueros, C. (2019). 12 + 1. Sentimientos del alumnado universitario de educación física frente a una propuesta de gamificación: “Game of thrones: la ira de los dragones”. *Movimiento*, 25.
<https://seer.ufrogs.br/index.php/Movimento/article/view/88031/53019>
- Pérez-López, I.J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. CopiDeporte.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 76, de

30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

Rodríguez, F., Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital Text.

Simões, J., Díaz, R. y Fernández, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563212001574?via%3DiHub>

Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. UOC.

Varela, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *Marco ELE*, 11, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3707991>

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.

Anexos

Anexo A. Objetivos de etapa

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 76, de 30 de marzo de 2022.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Anexo B. Encuesta motivacional inicial

Figura 3. Encuesta motivacional inicial.

Encuesta Anónima Motivacional

1. En una escala del 1 al 5, ¿cómo describirías tu nivel de motivación hoy?
 - 1: Muy bajo
 - 2: Bajo
 - 3: Neutral
 - 4: Alto
 - 5: Muy alto

2. ¿Cómo te sientes en términos de energía y disposición para participar en la situación de aprendizaje?
 - Muy cansado/a
 - Cansado/a
 - Neutral
 - Energizado/a
 - Muy energizado/a

3. ¿Qué tan interesado/a estás en aprender algo nuevo?
 - Nada interesado/a
 - Poco interesado/a
 - Neutral
 - Interesado/a
 - Muy interesado/a

4. ¿Cuál es tu nivel de confianza en tu capacidad para enfrentar desafíos académicos?
 - Muy bajo
 - Bajo
 - Neutral
 - Alto
 - Muy alto

5. ¿Qué tan emocionado/a estás por participar en la situación de aprendizaje?
 - Nada emocionado/a
 - Poco emocionado/a
 - Neutral
 - Emocionado/a
 - Muy emocionado/a

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C. Rúbrica para evaluar la actividad 2 y 6

Figura 4. *Rúbrica para evaluar la segunda y sexta actividad.*

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Fair (2)	Poor (1)
Language Use	Speaks fluently and accurately using a wide range of vocabulary and complex grammatical structures. Demonstrates consistent use of conditionals.	Speaks with some fluency and accuracy, using a variety of vocabulary and grammatical structures. Demonstrates occasional use of conditionals.	Speaks with limited fluency and accuracy, relying on basic vocabulary and grammatical structures. Demonstrates limited use of conditionals.	Speaks with minimal fluency and accuracy, relying heavily on basic vocabulary and grammatical structures. Does not demonstrate use of conditionals.
Content	Presents comprehensive and well-organized information on the environment, covering multiple relevant aspects. Provides clear explanations and examples.	Presents clear and organized information on the environment, covering most relevant aspects. Provides explanations and examples.	Presents basic information on the environment, covering some relevant aspects. Provides limited explanations and examples.	Presents minimal information on the environment, lacking relevant aspects. Provides unclear explanations and examples.
Collaboration	Actively collaborates and contributes equally to the group's work. Listens to others and respects their ideas. Facilitates group discussion and decision-making.	Collaborates and contributes to the group's work. Listens to others and respects their ideas. Participates in group discussion and decision-making.	Partially collaborates and contributes to the group's work. Listens to others but may not always respect their ideas. Participates inconsistently in group discussion and decision-making.	Rarely collaborates or contributes to the group's work. Does not listen to others or respect their ideas. Does not participate in group discussion or decision-making.
Presentation Skills	Engages the audience with clear and confident delivery. Uses appropriate intonation, body language, and eye contact. Utilizes visual aids effectively to support the presentation.	Engages the audience with clear delivery. Uses appropriate intonation, body language, and eye contact. Utilizes visual aids to support the presentation.	Engages the audience with some delivery. Uses some intonation, body language, and eye contact. Utilizes basic visual aids to support the presentation.	Fails to engage the audience with unclear delivery. Lacks appropriate intonation, body language, and eye contact. Does not utilize visual aids effectively.
Overall Performance	Demonstrates an exceptional understanding of the topic and exceeds expectations in all criteria.	Demonstrates a strong understanding of the topic and meets expectations in most criteria.	Demonstrates a basic understanding of the topic and partially meets expectations in some criteria.	Demonstrates a limited understanding of the topic and does not meet expectations in most criteria.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo D. Imágenes actividad 4

Figura 5. *Imágenes para la actividad 4.*



Fuente: Elaboración propia.

Anexo E. Rúbrica para evaluar la actividad 4

Figura 6. *Rúbrica para evaluar la cuarta actividad.*

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Fair (2)	Poor (1)
Content	The story effectively represents a future scenario related to the environment. It contains clear and detailed explanations of how this future has been reached.	The story represents a future scenario related to the environment. It provides explanations of how this future has been reached, although some details are lacking.	The story attempts to represent a future scenario related to the environment, but the explanations of how this future has been reached are vague or incomplete.	The story does not effectively represent a future scenario related to the environment, and the explanations of how this future has been reached are unclear or missing.
Language Use	The student consistently and effectively uses a variety of conditional structures and accurately applies them in communicative situations. The language use enhances the story and promotes understanding.	The student mostly uses a variety of conditional structures and applies them accurately in communicative situations. The language use generally enhances the story and promotes understanding, with minor errors or inconsistencies.	The student attempts to use a variety of conditional structures, but there are some errors or inconsistencies in their application in communicative situations. The language use may occasionally hinder understanding.	The student does not effectively use a variety of conditional structures or struggles to apply them accurately in communicative situations. The language use often hinders understanding.
Organization	The story is well-organized and follows a logical sequence. It includes an introduction, body, and conclusion. Transitions between ideas and events are smooth and coherent.	The story is mostly organized and follows a logical sequence. It includes an introduction, body, and conclusion, although some transitions between ideas and events may be lacking.	The story's organization is somewhat unclear or lacks a logical sequence. The introduction, body, and conclusion may be insufficiently developed, and transitions between ideas and events may be abrupt or missing.	The story's organization is unclear or lacks a logical sequence. The introduction, body, and conclusion are not well developed, and transitions between ideas and events are confusing or nonexistent.
Presentation Skills	The student speaks clearly and confidently, using appropriate volume, tone, and pace. Body language and gestures enhance the presentation. Eye contact with the audience is consistent. The student effectively engages the audience throughout the presentation.	The student speaks clearly and confidently for the most part, using appropriate volume, tone, and pace. Body language and gestures generally enhance the presentation. Eye contact with the audience is mostly maintained. The student engages the audience during most of the presentation.	The student's speech may be unclear or hesitant at times, and there may be some issues with volume, tone, or pace. Body language and gestures may be inconsistent or ineffective. Eye contact with the audience may be inconsistent. The student attempts to engage the audience but may not be successful in sustaining their attention.	The student's speech is unclear or hesitant, and there are consistent issues with volume, tone, or pace. Body language and gestures are lacking or inappropriate. Eye contact with the audience is minimal or nonexistent. The student does not effectively engage the audience.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo F. Encuesta motivacional final

Figura 7. Encuesta motivacional final.

Encuesta Anónima Motivacional

1. En una escala del 1 al 5, ¿cómo describirías tu nivel de satisfacción con la situación de aprendizaje gamificada?
 - 1: Muy insatisfecho/a
 - 2: Insatisfecho/a
 - 3: Neutral
 - 4: Satisfecho/a
 - 5: Muy satisfecho/a
2. ¿Cómo calificarías tu nivel de disfrute durante la situación de aprendizaje gamificada?
 - Muy bajo
 - Bajo
 - Neutral
 - Alto
 - Muy alto
3. ¿Qué tan útil crees que fue la situación de aprendizaje gamificada para tu aprendizaje?
 - Nada útil
 - Poco útil
 - Neutral
 - Útil
 - Muy útil
4. ¿Cómo te sientes en términos de motivación para seguir aprendiendo sobre el tema después de esta situación de aprendizaje?
 - Muy desmotivado/a
 - Desmotivado/a
 - Neutral
 - Motivado/a
 - Muy motivado/a
5. ¿Te gustaría participar en situaciones de aprendizaje gamificadas similares en el futuro?
 - Definitivamente no
 - Probablemente no
 - Neutral
 - Probablemente sí
 - Definitivamente sí

Fuente: Elaboración propia.