



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Gamificando la clase de
Historia: una propuesta
didáctica para los alumnos de
3º de la ESO.**

Presentado por: Belén Morales Pérez.
Tipo de Trabajo: Propuesta de intervención.
Directora: Isabel Lasala Navarro

Ciudad: Madrid
Fecha: 21/03/2019

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación y planteamiento del problema.....	6
1.2. Objetivos.....	9
1.2.1. Objetivo General.....	9
1.2.2. Objetivos Específicos.....	9
1.3. Metodología.....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. ¿Qué es la gamificación?.....	11
2.1.1. Sobre el concepto “gamificación”	11
2.1.2. Nuevo contexto mundial.....	12
2.2. Gamificación educativa.....	16
2.2.1. Características y elementos de los juegos que son aplicables en un sistema gamificado.....	18
2.2.2. Tipos de jugadores.....	23
2.2.3. Metodologías para implementar la gamificación en el ámbito educativo...24	
2.3. ¿Por qué gamificar? Beneficios e inconvenientes de la aplicación de la gamificación en el ámbito educativo.....	25
2.4. Gamificación educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Experiencias reales de gamificación en las aulas.....	29
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	33
3.1. Contextualización.....	33
3.2. Introducción.....	35
3.3. Objetivos.....	36
3.4. Competencias Clave.....	37
3.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	39
3.6. Selección de evidencias para el portafolio.....	41
3.7. Temporalización.....	42

3.8. Metodología.....	46
3.9. Actividades.....	48
3.10. Recursos.....	58
3.11. Evaluación.....	59
4. CONCLUSIONES.....	62
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	64
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
7. ANEXOS.....	73
7.1. Presentación de la unidad didáctica gamificada. Narrativa, instrucciones y elementos.....	73
7.2. Bloque de preguntas para la investigación diagnóstica.....	74
7.3. Tabla de clasificación o ranking.....	75
7.4. Diploma de virrey español en América.....	76
7.5. Tabla de niveles.....	76
7.6. Tabla de logros.....	78
7.7. Rúbricas de evaluación.....	88
7.8. Cuestionario para la valoración de la propuesta didáctica por el alumnado.....	103

RESUMEN

La recién “estrenada” sociedad del conocimiento, gestada a partir del proceso globalizador y tecnológico que irrumpió décadas atrás con la implantación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, ha transformado notablemente la cotidianeidad de las relaciones sociales, culturales y económicas, provocando, como consecuencia, el surgimiento de nuevas demandas sociales que, en materia de educación, se han traducido en un amplio abanico de nuevos y renovados requerimientos, todos ellos considerados necesarios en una sociedad en constante cambio y en la que, para el caso español, el abandono escolar temprano y los elevados índices de absentismo escolar, fundamentalmente a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, se han convertido en una lacra difícil de atajar.

El presente trabajo académico pretende dar respuesta a estas nuevas demandas sociales en materia de educación a través del análisis, estudio, diseño, y prospección para su aplicación en el aula, de la gamificación educativa como metodología didáctica de carácter activo y motivacional; para ello, se elabora, en primer lugar, un marco teórico donde se presentan las claves y características de la gamificación aplicada al ámbito educativo así como los beneficios y desventajas que ésta ofrece al sistema educativo y al alumnado en general. De la misma manera, dentro del marco teórico, se perfila un conjunto de experiencias reales satisfactorias seleccionadas como ejemplo de prácticas educativas gamificadas para la materia de Geografía e Historia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Seguidamente, la propuesta de intervención se desarrolla en base al diseño de una unidad didáctica gamificada para los alumnos de 3º de ESO de la asignatura de Geografía e Historia a través del uso y combinación de diferentes componentes, mecanismos y, dinámicas propios de la gamificación. Para finalizar, el documento se clausura con una breve conclusión y un apartado dedicado a sus limitaciones y prospectiva.

Palabras clave: gamificación educativa, motivación, metodologías activas, Educación Secundaria Obligatoria, Historia.

ABSTRACT

The newly “released” knowledge society, created from the globalization and technological process that burst decades ago with the introduction of the new information and communication technologies, has significantly transformed the day-to-day of social, cultural and economic relations, causing, as a consequence, the emergence of new social demands that, in the area of education, have been translated into a wide range of new and renewed requirements, all of them considered necessary in a society in constant change and in which, for the Spanish case, early school dropping out leaving and high rates of school absenteeism, mainly during Compulsory Secondary Education, have become a difficult problem to tackle.

The present academic work aims to provide a response to these new social demands in the area of education through the analysis, study, design, and prospection for its application in the classroom, educational gamification as didactic methodology of an active and motivational character: for this, a theoretical framework is elaborated, where the keys and characteristics of the gamification applied to the educational field are presented, as well as the benefits and disadvantages that it offers to students in general. In the same way, within the theoretical framework, a set of successful real experiences is outlined, selected as an example of gamified educational practices for the subject of Geography and History in the stage of Compulsory Secondary Education. Next, the intervention proposal is developed based on the design of a gamified didactic unit for the 3rd year ESO students of Geography and History subject through the use and combination of different components, mechanisms and dynamics characteristic of gamification. Finally, the document closes with a brief conclusion and a section dedicated to its limitations and prospective.

Keywords: educational gamification, motivation, active methodologies, Compulsory Secondary Education, History.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo de Fin de Máster se enmarca dentro del modelo denominado “propuesta de intervención”, que se concreta en la presentación de una propuesta educativa que dé respuesta a una necesidad detectada en el ámbito educativo.

La propuesta, seleccionada y diseñada para el mismo, se implementará en el aula mediante el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de la gamificación educativa que, en palabras de Marín (2015), “potencian un aprendizaje significativo” (p.5) y consiguen que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean efectivos a la vez que facilitadores de la cohesión, la integración y la motivación por el contenido.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea (DG EAC) ha publicado, hace tan solo unas semanas, el informe *The Education and Training Monitor 2018*, que desde el año 2012 sustituye al documento *Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*, recogido dentro del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 (ET2020). Este informe evidencia, mediante el análisis de diversos estudios, la evolución de la educación y los sistemas educativos en los países de la Unión Europea en relación a los Objetivos ET2020. Uno de los objetivos educativos propuesto dentro del Marco Estratégico ET2020 es el de desarrollar y llevar a cabo actuaciones y medidas que contribuyan a la disminución del abandono temprano de la educación y la formación, que en el caso de España, aunque ha progresado significativamente en los últimos años reduciendo el porcentaje de abandono escolar temprano del 21.9%, en el año 2014, al 18,3%, en el año 2017, todavía resta distancia al promedio europeo, que en el año 2017 se situaba en el 10.6%. El objetivo final para el año 2020 es el de reducir ésta tasa, restringiéndola hasta el 10% a nivel europeo, y al 15% en el caso español. Además, el informe *The Education and Training Monitor 2018* también hace mención al porcentaje de alumnos repetidores por curso, que para la realidad española éste se incrementa a medida que aumenta la edad de los estudiantes.

El abandono escolar temprano, entendido como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación, es uno de los indicadores determinantes del éxito de las políticas educativas de un país. A este respecto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, encargado del diseño de las políticas generales

educativas, impulsó, en el año 2014, la publicación del “Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano”, recogido dentro del marco legislativo educativo vigente, correspondiente a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). Este Plan tiene como objetivo básico reducir la tasa de abandono educativo temprano hasta conseguir el compromiso de España en relación al Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET2020). Entre las medidas recogidas en este informe se encuentran, entre otras, aquellas que pretenden promover y garantizar una formación de calidad para todos los ciudadanos, que facilite su desarrollo integral y el éxito en el proceso educativo, así como la implantación de otras medidas de prevención, intervención y compensación que permitan incidir en los factores de riesgo de abandono escolar temprano. Dentro de los factores de riesgo vinculados al abandono escolar temprano se destacan, además de otros agentes, determinadas características individuales del alumnado directamente relacionadas con la escolarización, entre las cuales se subraya la falta de motivación y desánimo del mismo, desencadenado, en la mayoría de los casos, por unos malos resultados académicos (Salvà- Mut, Oliver-Trobat, Comas- Forgas, 2013). A su vez, los resultados académicos se encuentran, también, intrínsecamente ligados a los niveles motivacionales del alumnado. Aquellos sujetos con un rendimiento alto son los que presentan unos niveles de motivación más elevados, tanto intrínsecos como extrínsecos (Valle, González, Rodríguez, Piñeiro, Suárez, 1999). De ésta manera, podría afirmarse con rotundidad que se trata de “la pescadilla que se muerde la cola” puesto que unos malos resultados académicos, favorecidos, en innumerables casos, por la falta de motivación del alumnado, además de otros factores asociados al contexto y la personalidad, contribuyen notoriamente, y todavía más si cabe, a la desmotivación preponderante entre los estudiantes. Aunque se tratará con mayor profundidad y detenimiento la cuestión de la motivación a lo largo del marco teórico de este trabajo, puede afirmarse, a modo de introducción, y en palabras resumidas por González y Touron (1992), que la motivación es “el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta”, y que ésta se encuentra “en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (p.285). Según defiende Rogers, aquellos alumnos con un alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrán éxito si los niveles motivacionales son excesivamente bajos (1987), lo cual revela, como señala Beltrán (1987), que la motivación, junto con el aprendizaje previo del alumno y sus capacidades intelectuales, son un factor determinante a la hora de diagnosticar el logro de los resultados académicos.

En consecuencia, se pretende incrementar la motivación y el compromiso del alumnado con respecto de su propio proceso de aprendizaje mediante la aplicación de mecánicas, componentes y dinámicas propias de la gamificación, las cuales tienen como finalidad influir en el comportamiento del individuo, pues, además del disfrute, la gamificación proporciona experiencias que otorgan al alumnado sentimientos de control y autonomía, y que derivan, en última instancia, en un cambio de comportamiento del mismo respecto de su propio proceso de aprendizaje (Hamari y Koivisto, 2013). Deci y Ryan (1985) hallaron que la motivación intrínseca del alumnado aumentaba cuanto mayor era el sentimiento de autonomía que éste percibía al realizar una determinada tarea o actividad. Además, conforme declara Beltrán (1987), para que se produzca una comprensión significativa del nuevo conocimiento es condición necesaria una implicación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, el cual, en la mayoría de los casos, recibe una instrucción “pasiva” derivada del tradicional método expositivo que todavía hoy en día prevalece en la mayoría de las aulas de nuestro país. La metodología expositiva, muy útil y necesaria en determinados contextos, genera una actitud pasiva en el alumno, que no se cuestiona la información y conocimientos recibidos por parte del profesor y que, meramente y por norma general, se limita a aprenderlos de memoria, sin desarrollar ningún tipo de sentido o espíritu crítico. En este aspecto, la gamificación educativa, entendida como una estrategia didáctica motivacional basada en el empleo de elementos del juego en entornos formales para involucrar a los estudiantes, promover su aprendizaje, así como motivarlos a la acción (Kapp, 2012), permite enriquecer la experiencia de aprendizaje, creando ambientes atractivos para los alumnos, con el objetivo de lograr un compromiso de los mismos con la actividad en la que participan, además de experiencias positivas para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Según un estudio realizado recientemente por la Universidad de las Islas Baleares, el proceso de desvinculación académico y social de la escuela por parte del alumno no conlleva necesariamente un absentismo continuado de los jóvenes. En muchas situaciones, existe una asistencia regular a clase, no obstante, el alumnado manifiesta un grado elevado de pasividad frente al aprendizaje (Salvà- Mut et al. 2013). En virtud de esta afirmación se pretende apostar por “despertar del letargo” a este alumnado convertido en sujeto pasivo, mediante el empleo de metodologías activas en el aula que estimulen y aviven el compromiso del alumno respecto de su aprendizaje, así como su deseo por aprender.

Sin duda, uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación actual es canalizar la desmotivación imperante entre el alumnado español de Educación Secundaria, pues

se evidencia como una de las causas del bajo rendimiento académico y del fracaso escolar, que conlleva ineludiblemente, en la mayoría de los casos, al abandono escolar temprano. Dentro de las medidas de prevención recomendadas en el “Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano” (2014), se encuentran, entre otras, aquellas que “incentiven el interés de la población matriculada por aprender y formarse, así como asegurar su permanencia en las actividades de formación” (p. 25). Es de especial importancia, por lo tanto, fomentar y apostar por metodologías activas dentro del aula como medidas de prevención para evitar, desde el comienzo, la aparición de condiciones que puedan desatar el proceso de desvinculación académico y social de la escuela por parte del alumno.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

El objetivo general del presente Trabajo Fin de Máster es diseñar una propuesta de intervención que mejore una unidad didáctica para la asignatura de Geografía e Historia, correspondiente a un grupo de alumnos del 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria, mediante el empleo de mecánicas, componentes y dinámicas propias de la gamificación educativa, para lograr alcanzar la cohesión, integración y motivación del alumnado por el contenido de la materia, y, en definitiva, para conseguir su éxito académico gracias al incremento que estos elementos generan en relación al compromiso e implicación del alumnado con respecto de su propio proceso de aprendizaje (Hamari y Koivisto, 2013).

1.2.2. Objetivos específicos

- Presentar las ventajas y desventajas de la aplicación de la gamificación como estrategia didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria, así como sus formas de aplicación en el ámbito educativo.
- Evidenciar, mediante el análisis de experiencias reales, la necesidad de incluir estrategias lúdicas de aplicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Geografía e Historia.
- Diseñar actividades de aprendizaje, dentro de un sistema gamificado, que aumenten la motivación e interés del alumnado con respecto a la materia de Geografía e Historia.

1.3. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados en el presente Trabajo Fin de Máster, se ha seleccionado un enfoque metodológico de naturaleza heterogénea. Primeramente, se ha llevado a cabo una investigación de carácter descriptivo para la cual se ha realizado una revisión bibliografía previa acerca del tema elegido. Ésta se ha desarrollado, fundamentalmente, a través de una búsqueda exhaustiva en bases de datos; repositorios digitales de diversas universidades y bibliotecas *online*, como por ejemplo la biblioteca virtual de la Universidad Internacional de la Rioja; portales bibliográficos reconocidos, como “Dialnet”; revistas científicas; herramientas de colaboración como “ResearchGate”, o el conocido y especializado buscador académico de Google: “Google Scholar”, entre otros.

A continuación, se ha procedido a analizar la funcionalidad y posibilidades de aplicación y adaptación de diversas experiencias reales de gamificación educativa para el área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, prosiguiendo con una propuesta de intervención para la mejora para una unidad didáctica de la asignatura de Historia en un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, mediante la aplicación de los elementos presentados y analizados, propios de la gamificación.

Finalmente, un apartado de conclusiones, limitaciones, y prospectiva cierra este trabajo académico ofreciendo una visión reflexiva acerca de los inconvenientes y las carencias encontradas a la hora de su desarrollo, así como de las posibles líneas de trabajo e investigación futuras que deja abiertas.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. ¿Qué es la Gamificación?

2.1.1 Sobre el concepto “gamificación”.

El concepto “gamificación”, procedente de la voz anglosajona *gamification*, es un neologismo que hace referencia a la aplicación de principios, elementos y diseños propios de los juegos en contextos no lúdicos (Huotari y Hamari, 2012). El objetivo principal de la gamificación es conseguir la implicación voluntaria de las personas en las actividades propuestas, creando estructuras de refuerzo positivo para la vinculación con los procesos subyacentes, fomentando así una actitud lúdica que favorezca conductas colaborativas y competitivas entre usuarios (González, 2014). El término hizo su primera aparición pública en el año 2008, en un artículo sobre *Social Gaming* publicado en un blog norteamericano; pese a que su verdadero origen data de 2002, cuando Nick Pelling, programador británico de juegos de ordenador, lo acuñó dentro de un dominio de creación de *software* empresarial para videojuegos (Burke, 2014). No obstante, y como se verá un poco más adelante, la gamificación ha existido como concepto desde siempre, y no solo desde que comenzó a popularizarse a principios de 2011, cuando tuvo lugar en San Francisco la primera cumbre mundial sobre gamificación. Como diría Johan Huizinga (1972): “el juego es más viejo que la cultura” (p. 11).

Aunque el origen de la noción “gamificación” se ubica en el sector empresarial, poco a poco su aplicación se ha ido extendiendo a otros ámbitos. En la década de los noventa del pasado siglo, la consolidación de la industria del videojuego supuso un incremento en cuanto a la relevancia de la presencia de estructuras y estéticas lúdicas dentro de nuestra vida cotidiana (Pérez, 2012), lo que favoreció la familiarización y el acercamiento de la población a sus dinámicas propias y a las nuevas posibilidades que éstas ofrecían: juegos narrativos, juegos de estrategia y juegos de acción. Hoy en día, el marketing, la educación, el diseño de páginas webs, el ámbito de la medicina, el deporte, o el sector audiovisual, entre otros, emplean elementos de gamificación para alcanzar sus objetivos satisfactoriamente, ya que la forma en que la gamificación se puede aplicar varía en función de los objetivos de cada empresa o de cada institución, y puede utilizarse, por ejemplo, tanto para aumentar la productividad de los empleados como para captar más clientes o fidelizar a los mismos (Araujo, 2016). Un ejemplo significativo sobre la aplicación de la gamificación en el mundo empresarial lo encontramos en la empresa- web *DevHub*. Este *website*, que permite a los clientes crear sus propios *blogs* o páginas web a través de una serie de herramientas, observó

que tan solo un 10% de los usuarios que iniciaban la creación de un espacio personal digital en este *website* conseguía completarlo exitosamente. Decidieron, entonces, rediseñar la web incorporando elementos de gamificación para promover la implicación participativa y la motivación de los clientes, logrando, finalmente, que el porcentaje de usuarios que sí conseguía concluir su *site* ascendiera hasta el 80% (Pérez, 2012). En el ámbito deportivo, un estudio de caso presentado por Torres y Valencia (2017) demostró, también, que el empleo de principios de gamificación adaptados, en este caso, a una aplicación móvil, que servía como sistema de apoyo a las prácticas deportivas, aumentó el compromiso, la motivación y el acercamiento de los usuarios a la práctica deportiva.

2.1.2. Nuevo contexto mundial.

Por su parte, dentro del sector educativo, el término “gamificar” se ha ido poniendo de moda en los últimos años a una velocidad tan acuciante como la que impera en nuestra sociedad actual, en constante cambio y transitoriedad. No obstante, antes de comenzar a profundizar acerca de la estribación y consistencia de la gamificación educativa, y sobre cómo ésta puede aplicarse en las aulas de los centros escolares, se procederá a realizar un sucinto bosquejo referido al por qué de la emergencia de un incremento en cuanto a la necesidad de fomentar y amplificar el empleo de metodologías activas dentro del aula, que favorezcan la participación e interacción del alumnado, así como su motivación y compromiso respecto de su propio proceso de aprendizaje.

La noción “modernidad líquida”, engendrada por el filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2009), describe a la perfección el acelerado proceso de transformación que padece la sociedad hoy en día, y desde hace ya unas décadas, a consecuencia del vertiginoso desarrollo tecnológico, y fruto del creciente proceso de globalización, que ha llevado, ineludiblemente, al ciudadano postmoderno a vivir a la deriva de los cambios continuos. Vivimos, por lo tanto, en un mundo de tiempo sin certeza, inestable y volátil, donde los marcos de referencia que antes había ya no perduran, y donde esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable. La concepción ideada por Bauman es, por consiguiente, una metáfora muy oportuna que caracteriza la sociedad postmoderna en la que coexistimos como una sociedad en incesante variación y fluidez; una sociedad en la que se abre paso el individualismo, la inconstancia y la falta de compromiso, y donde las pautas de comportamiento social comienzan a sustentarse en la necesidad de una permanente renovación de los estímulos, una normalización de la inmediatez, y en el desarrollo de cierta intolerancia a lo estable, a lo duradero, y al aburrimiento (Bauman, 2016). En su obra “Los retos de la educación en la modernidad líquida” Bauman (2009) señala:

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo auguran un futuro cargado de obligaciones que restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades. (p.15)

El compromiso, por tanto, como subraya Bauman (2009), se hace hoy en día engorroso y agotador también para los adolescentes, que encuentran en su proceso de aprendizaje una responsabilidad de la que, en numerosas ocasiones, no quieren hacerse cargo pues no reporta un beneficio a corto plazo, y el esfuerzo que representa dicho compromiso no asegura, además, el éxito. En la nueva modernidad líquida ya no hay nada asegurado, y “el «largo plazo» al que aún nos referimos por costumbre, es un envase vacío que carece de significado; (...) El «corto plazo» ha reemplazado al «largo plazo» y ha convertido la instantaneidad en ideal último”. “La palabra clave de la estrategia de vida es «ahora», sin importar los alcances de esa estrategia ni lo que pueda implicar” (Bauman, 2016, pp. 117 y 150). El “síndrome de la impaciencia”, concepto acuñado también por el sociólogo polaco (Bauman, 2009), hace alusión al hecho de que en la actualidad cualquier espera o demora se ha convertido en “estigma de inferioridad” (p.11). Con la llegada de internet y las nuevas tecnologías, los resultados que obtenemos de cualquier interacción son inmediatos; esta realidad siempre ha estado presente para todas aquellas personas nacidas a partir de mediados de la década de 1990, las cuales reciben el nombre de generación Z o postmilenial, pues sucede a la generación Y o milénica que incluye a todos los individuos nacidos entre 1977 y 1994 (Schroer, 2008). Ambas generaciones, pero especialmente esta última, son incapaces de concebir las relaciones sociales sin el componente tecnológico y virtual que actualmente las caracteriza; los medios de comunicación que más utilizan son las redes sociales, y se relacionan, fundamentalmente, a través de comunidades en línea, como Facebook, Instragram, Twitter, entre otras. Geck, Hoffman, Posnick- Goodwin, Lay Arellano, Aparici y Bennett (2007, 2003, 2010, 2013, 2010 y 2008 citado en Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016) encuentran dentro de las particularidades de la generación que hoy llena las aulas de los colegios, es decir, de la generación Z, características como por ejemplo la multitarea, la comprensión experta de la tecnología, la interacción, la resiliencia o la rapidez e impaciencia, entre otros. Los jóvenes actuales no saben esperar puesto que nunca lo han necesitado. De hecho, el nivel de tolerancia al aburrimiento que presentan actualmente nuestros adolescentes es tan reducido, que la educación se ha visto irremediabilmente salpicada por esta nueva cultura de la inmediatez y la sobreestimulación. Antes de la aparición de las TICs, las personas,

aunque fuera por casualidad, tenían en algún momento que lidiar a la fuerza con el aburrimiento, pero en la actualidad, esto se ha convertido en una tarea sobradamente difícil, debido a la ingente cantidad de información y publicidad que recibimos a lo largo del día de un sinfín de contextos que ni llegaríamos a imaginar (Sánchez, 2016). Según la pedagoga Roa (2015), las nuevas tecnologías y videojuegos, preponderantes en la sociedad actual, resultan en muchas ocasiones más atractivos y divertidos que un libro de texto, o que pasar el tiempo estudiando o formándose. Efectivamente, Manovich y Alonso (2013, 2015 citado en Cataldi y Dominighini, 2015) constatan la atracción que sienten los jóvenes por los videojuegos y las nuevas tecnologías en contraposición con las clases magistrales, las cuales encuentran aburridas y de poco interés. Además, estos dos autores enumeran una serie de características que resultan básicas tanto para el aprendizaje de la Generación Y como para el aprendizaje de la Generación Z (Manovich, 2013; Alonso, 2015 citado en Cataldi y Dominighini, 2015): la autodidaxia, el mundo digital, y la gamificación.

Desde el punto de vista educativo, el compromiso podría definirse como el grado de implicación y participación que poseen los alumnos respecto de su propio proceso de aprendizaje (Ros, 2009). Según un estudio llevado a cabo por Leithwood, Mulford y Silins (2004), el compromiso que los estudiantes mantienen en relación con su proceso de aprendizaje se encuentra directamente influido por una dimensión psicológica y otra comportamental. Para el factor comportamental existen una serie de indicadores que evidencian el nivel de implicación que tiene el alumno con respecto de su aprendizaje; estos indicadores se dividen en: asistencia, comportamientos de riesgo, preparación, y percepción del profesor en cuanto al esfuerzo del alumno. La dimensión psicológica, por su parte, incluye, a su vez, tres subdimensiones más que facilitan la obtención de información acerca del nivel de compromiso de los alumnos, estas son: el valor de la escuela o la educación para el estudiante, el interés académico, y las relaciones positivas con los profesores. Si tenemos en cuenta, como constata Marks (2000), que la ausencia de implicación por parte del alumno en su proceso de aprendizaje afecta desfavorablemente a su rendimiento y logro académico, y que, además, puede conllevar el desarrollo de conductas escolares disfuncionales, o acarrear, en última instancia, el abandono definitivo de la escuela, se convierte en una obligación de vital importancia, que debe asumir tanto el colectivo docente como la institución educativa, el responsabilizarse en lo referente al desarrollo y puesta en práctica de medidas educativas que favorezcan la implicación y el compromiso del alumno en razón de su propio aprendizaje y que incidan de forma significativa en la mejora de algunos de los indicadores concernientes a las dimensiones de influencia en el compromiso escolar. La

responsabilidad de los estudiantes con la institución educativa, al igual que el trabajo intelectual que estos realizan en beneficio de su aprendizaje, son objetivos fundamentales para la educación. La participación en el aula conduce al logro y contribuye al desarrollo de la capacidad social y cognitiva de los alumnos. Los estudiantes que están comprometidos con sus escuelas son más propensos al aprendizaje, a encontrar una experiencia gratificante en la educación, a graduarse y a continuar estudios superiores (Finn, 1993; Newmann, 1992).

Los esfuerzos para aumentar la implicación y el compromiso de los estudiantes respecto de su aprendizaje ha sido un tema recurrente de reforma educativa en las últimas décadas, especialmente en lo referente al abandono escolar temprano y a los elevados índices de absentismo escolar. Además, la incorporación gradual que ha llevado a cabo la Unión Europea sobre temas relativos a la educación y la formación dentro de sus Tratados y políticas colaborativas ha fomentado, entre los sistemas de educación y formación europeos, la necesidad de adaptarse a las actuales demandas de la nueva sociedad del conocimiento (CE, 2000). El sistema educativo vigente requiere de una serie de cambios metodológicos y conceptuales que sean capaces, además de fomentar la participación e implicación del alumnado respecto de su propio proceso de aprendizaje, de garantizar la adquisición de los conocimientos, competencias y habilidades, adaptadas a las necesidades presentes y futuras del mercado laboral, necesarias para el correcto desarrollo personal, profesional y social del ciudadano europeo (García Muñoz, 2017). Las competencias clave, antes competencias básicas, nacieron precisamente “como respuesta a un cambio en el ámbito económico, industrial y laboral” (Poblete, 2006, p. 83). Los cambios acaecidos en las últimas décadas en los diferentes ámbitos de la sociedad han transformado la misma a pasos agigantados, especialmente el vínculo existente entre el contexto universitario y la empleabilidad de los egresados que salen de él (Poblete, 2006). En la actualidad, la exigencia profesional del mercado laboral es muy elevada, además, la innovación constante que reclaman los mercados de bienes y servicios ha dado lugar a una importante flexibilidad en cuanto a la organización del trabajo se refiere; los trabajadores llevan a cabo sus ocupaciones dentro de amplias áreas funcionales y de gran permeabilidad entre ellas (Echeverría, 2001 citado en Retuerto, 1991). De ésta manera, las profundas transformaciones que ha sufrido el mercado de trabajo en los últimos años, inmerso en un agilizado proceso globalizador, han tenido como consecuencia, a parte de una mayor flexibilidad laboral, una fuerte reducción de los puestos profesionales estables, así como la emergencia de nuevas formas sociales de trabajo, como el teletrabajo o el autoempleo, por ejemplo. (Echeverría, 2001 citado en Caspar, 1994). Por consiguiente, como defiende Poblete (2006), hacer que el estudiante

se responsabilice de su aprendizaje, así como ayudarle en la preparación para su inserción en la sociedad como un ciudadano profesional capaz de resolver problemas en un área determinada, y no como un profesional gran conocedor de lo suyo, requiere de un cambio metodológico y paradigmático en el área educativa, además de unos comportamientos distintos en cuanto a la práctica docente se refiere, puesto que en el futuro la clave del éxito será una mayor adaptabilidad. Como señala García Muñoz (2017) en “Política de Educación y Formación”:

“Esto solo se podrá lograr si el aprendizaje permanente pasa a ser una realidad que permita a las personas adquirir competencias clave en una fase temprana y actualizar aptitudes durante toda su vida para adaptarse de modo flexible a un mundo que cambia con rapidez. (p. 4).

En consecuencia, y dentro de este contexto, el sector educativo se encuentra en un periodo de crisis, transformación y reforma, cuyo fin último es el de adecuarse, mediante el consiguiente cambio de paradigma, a las múltiples exigencias que proceden del marco de Convergencia Europeo, para, de esta manera, poder continuar con la integración del sistema educativo español dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual ha propiciado la aparición de una nueva atmósfera formativa centrada en el estudiante y en su aprendizaje a lo largo de la vida (Esteve y Gisbert, 2011).

La transición desde un modelo educativo basado en el contenido y en la acumulación de conocimientos hacia otro modelo centrado en el aprendizaje del alumno requiere, sin lugar a dudas, de una renovación de las metodologías educativas. “Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores” (Fernández, 2006, p. 39), por lo tanto, la gamificación, como metodología didáctica activa, es un concepto al que debemos prestar atención analizando su aplicación en el área educativa (Araujo, 2016).

2.2. Gamificación educativa.

La gamificación educativa es definida por Karl Kapp (2012), uno de los autores que más se ha centrado en el área de la gamificación aplicada a la educación, como el uso de mecanismos, estéticas y pensamientos propios de los juegos para lograr el compromiso y motivar la acción de las personas, así como para promover el aprendizaje y la resolución de problemas. No debe confundirse gamificación educativa con el concepto de “*serious games*”. El “juego serio” consiste en el empleo, para el aprendizaje de una materia específica, de juegos digitales, o videojuegos, que previamente han sido

diseñados para cumplir una función educativa, informativa y de entrenamiento que va más allá del puro entretenimiento o diversión (Michael y Chen, 2006), lo cual no quiere decir que ambas técnicas no conviertan el aprendizaje en algo divertido, pues en numerosas ocasiones sí consiguen lograrlo. De hecho, uno de los objetivos fundamentales de estas metodologías activas es convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en algo divertido y motivador para lograr el cumplimiento de los objetivos didácticos. “La Gamificación tiene que ser divertida, ya que, si los usuarios así la perciben, volverán a jugar” (González, 2016, p. 38).

A pesar de la novedad del término, el empleo del juego y sus dinámicas a la hora de instruir no es algo que pueda considerarse original o reciente, dado que ya en la Grecia clásica el juego era percibido como un elemento disciplinador (Enriz, 2011). El uso de determinados juegos para acabar con la monotonía de las clases y mejorar el rendimiento del alumnado, además de para aprender a leer y a escribir, fue también medida común entre los pedagogos más innovadores de la Antigua Roma (Quintiliano, 1996 citado en Novillo, 2016). También, en la Edad Media, y gracias a los textos pedagógicos confeccionados por Ramón Llull en 1275 (*Doctrina Pueril*), se atestigua la existencia de juegos infantiles y juveniles que tenían una labor didáctica; estos juegos, más que una función ociosa, inculcaban hábitos, disciplinas y costumbres. La función didáctica que cumplían las muñecas en el Medievo, no dista mucho de la función que cumplen en la realidad actual pues, estaba dirigida hacia el rol de madre que las niñas tendrían que detentar en el futuro próximo; mientras que los caballitos y molinillos de madera serían para los niños un emblema a seguir para forjar su relación con el mundo de la caballería y con los roles sociales que deberían desarrollar (Alfonso, 2016). Esta práctica continuará a lo largo de toda la Edad Moderna llegando a la Edad Contemporánea, donde comenzarán a surgir numerosas investigaciones cuyo objeto de estudio será el juego aplicado a la educación y al aprendizaje. Autores como Fröbel, Decroly, Vygotsky, Piaget encabezarían estos estudios (Navarrete, 2017).

En la actualidad, la gamificación, como metodología didáctica activa, va ganando terreno a la tradicional clase magistral. En el aprendizaje activo lo más importante es estar realmente involucrado con los cometidos y actividades que se realizan; los estudiantes deben hacer algo más que simplemente escuchar y memorizar, tienen que leer, escribir, discutir, comprometerse en la resolución de problemas, y en definitiva, participar en tareas de pensamiento de orden superior como el análisis, la síntesis o la evaluación (Chickering y Gamson, 1987).

2.2.1. Características y elementos de los juegos que son aplicables en un sistema gamificado:

Los elementos de los juegos son las piezas fundamentales que se van a utilizar para gamificar actividades o procesos. Aunque no existe acuerdo entre los autores especializados en el tema en cuanto a la clasificación y descripción de estos elementos, se atenderá a la proposición categórica ofrecida por Werbach y Hunter (2015), los cuales proponen categorizar los elementos principales de los juegos en tres secciones específicas, todas ellas relacionadas entre sí: mecánica, dinámica y componentes.

• Mecánica:

La mecánica de un juego hace referencia a sus fundamentos básicos, es decir, a las normas y funcionamiento que emplea para implementar las dinámicas del juego. Por regla general, la mecánica suele ser creada para generar una cierta adicción y compromiso en los usuarios (Cortizo, Carrero, Monsalve, Velasco, Díaz y Pérez, 2011), y en contextos educativos “suele tener una conexión directa con los contenidos de aprendizaje” (Contreras, 2017, p. 13), siendo su objetivo último alcanzar la motivación del usuario. Las mecánicas de juego más utilizadas, según Werbach y Hunter (2015), suelen ser los retos, las recompensas e incentivos, los niveles y las oportunidades, la competición y cooperación, la retroalimentación, o los turnos, entre otras.

Por ejemplo, la retroalimentación o *feedback* es una mecánica muy común en el juego que, además de acelerar el desarrollo de los usuarios, consigue que éstos disfruten y se sientan cómodos con las actividades que realizan (Cortizo et al., 2011), siendo esta retroalimentación constante una de las claves para alcanzar una implicación completa por parte de los usuario, o como lo definiría Csikszentmihalyi (1990), para alcanzar el estado de flujo, un estado mental de completa absorción y focalización en la tarea que se desarrolla, acompañado de un sentimiento de gozo y satisfacción.

Además, es primordial que el participante se sienta reconocido dentro de la actividad que efectúa. Para ello se dispone de un elemento muy importante dentro de un sistema gamificado: las recompensas. Las recompensas, como señala Teixes (2015) se obtienen como resultado de completar una acción o tarea, y se suelen traducir en puntos, bienes virtuales o materiales, medallas, avances de nivel, etc. Estos elementos tienen como finalidad lograr la repetición del comportamiento que ha llevado al usuario de la experiencia gamificada a conseguir el objetivo. De acuerdo con este autor (Teixes, 2015), se distinguen cuatro tipos de recompensa:

- *Recompensa fija*: el participante conoce previamente cuál será el premio al conseguir el logro. Esta recompensa, fomenta la fidelidad del usuario con la actividad ya “que se establece una relación directa entre premio y acción” (Teixes, 2015, pp. 60-61).
- *Recompensas aleatorias*: el usuario desconoce completamente la recompensa a conseguir, pero cuenta con la certeza de la existencia de un premio tras alcanzar un logro. De ésta manera, se mantiene al jugador motivado, incluso puede llegar a generarse una vinculación mayor entre el usuario y la actividad gamificada puesto que, además de aguardar la recompensa, el usuario anticipa una sorpresa.
- *Recompensas inesperadas*: aquellas que los jugadores no pueden prever y que son otorgadas por alcanzar logros no anunciados; el efecto sorpresa de estas recompensas es doble. En el argot de los juegos suelen recibir el nombre de *Easter Eggs*, en alusión a los pequeños huevos de Pascua que son escondidos para ser encontrados por los niños.
- *Recompensas sociales*: no son concedidas por el propio juego de forma directa, sino que los diferentes usuarios reciben premios de los demás participantes.

En cuanto a los retos planteados en la propuesta gamificada, éstos deben reportar un esfuerzo razonable y presentarse como asumibles para los usuarios con el propósito de mantener la motivación de los individuos respecto de la propuesta. Generalmente, al final de cada misión o reto habitúa encontrarse un premio o recompensa que suele conllevar un cambio de nivel o aumento de estatus (Teixes, 2015). Según McGonigal (2011), los retos en los juegos generan “eustres”, un tipo de estrés positivo, alejado del pesimismo y del miedo, que promueve el optimismo y sentimientos de control sobre la situación en la que se opera. Los retos en gamificación, como declara Cuenca (2011 citado en González, 2014), trabajan con cuatro aspectos muy importantes: habilidades y capacidades de los usuarios; expectativas de los mismos respecto de la consecución del reto planteado; sentimiento, real o imaginario, de contar con una cierta libertad de decisión a la hora de seleccionar la actividad a realizar, o a la hora de resolver el reto planteado y, finalmente, la novedad, puesto que si un desafío es presentado de la misma manera en continuas ocasiones se llega a rutinizar y deja de suponer un reto.

Los niveles constituyen otro mecanismo fundamental de los juegos; consiguen estimular la motivación de los participantes, puesto que su sucesión simboliza un conjunto de recompensas a conseguir, y representan, también, un indicador del grado de progreso de los mismos dentro de la actividad gamificada, por ejemplo, llegar a un nivel determinado puede implicar la adquisición de un estatus dentro de un grupo o el

desbloqueo de nuevas habilidades o recursos para la superación de nuevos retos. La forma más efectiva de incorporar los niveles dentro del juego o actividad gamificada para mantener la implicación del participante es mediante la aplicación de una sucesión de complejidad creciente, siendo los primeros niveles más sencillos y rápidos de conseguir (Teixes, 2015).

Los turnos, dentro de un sistema gamificado, hacen referencia a la participación ordenada y alternada que realizan los jugadores dentro del mismo. Para las actividades desempeñadas de manera colaborativa o cooperativa, los turnos, según González (2016), pueden favorecer el desarrollo tanto del sentimiento de pertenencia a un grupo como del sentimiento altruista de colaborar para el éxito común.

Por otro lado, el sentimiento de satisfacción en el desempeño de una acción puede conseguirse con ayuda de la aplicación de la mecánica de competición, es decir “comparando nuestros resultados con los de los demás” (Teixes, 2015, p. 65). La competición es un agente de motivación para el jugador, sin embargo, nunca se deberá rebasar el límite del respeto y la competitividad sana. Teixes (2015) recomienda encontrar el equilibrio entre competición y cooperación.

▪ **Dinámica:**

La manera en que esta mecánica se pone en funcionamiento es lo que se denomina dinámica, la cual determinará el comportamiento de los usuarios durante la puesta en práctica de actividades gamificadas. Las dinámicas se encuentran ligadas a las necesidades y deseos que conforman la motivación de los individuos, distinguiéndose, entre ellas, dinámicas restrictivas, emocionales, narrativas, relacionales, o progresivas (Werbach y Hunter, 2015).

La interacción entre los usuarios participantes de una propuesta gamificada se fomenta a través del empleo de dinámicas relacionales, mientras que las dinámicas restrictivas consiguen que el juego resulte motivador mediante, como su propio nombre indica, la aplicación de una serie de restricciones, como puede ser, por ejemplo, la acción limitada ante un hecho. Las dinámicas de progresión, por su parte, intentan crear una sensación de progreso y de mejora de las habilidades a través de la presentación de retos a resolver; y la dinámica narrativa se hace crucialmente necesaria a la hora de explicar la consistencia de la propuesta gamificada. Finalmente, en lo referente a las dinámicas emocionales, estas tratan de mantener la atención y motivación del usuario en una actividad; la competitividad, el sentimiento de grupo, la felicidad o la frustración que se genera al desempeñar una misión o reto serían un modelo de ello. (Werbach y Hunter, 2015).

• Componentes:

Por último, los componentes del juego son asociados con los recursos que se poseen y las herramientas que se emplean en el diseño de una práctica gamificada, un ejemplo de ello serían los logros, las insignias o emblemas, los avatares, los puntos, los regalos y desbloqueo de contenido, las tablas de clasificación o barras de progreso, los tutoriales, los equipos, y un largo etcétera (Werbach y Hunter, 2015). La estética, conforme apunta Teixes (2015), también puede incluirse dentro de este apartado como componente emocional del juego.

Para comenzar, los logros se constituyen como las representaciones, reales o virtuales, de haberse alcanzado un objetivo o superado un reto. Con frecuencia, suelen aparecer “bloqueados” y no se “desbloquean” hasta que se realizan una serie de acciones de manera exitosa (Teixes, 2015). Una buena recompensa es el reconocimiento por haber adquirido algún logro, los cuales deben ser diseñados de forma que sean accesibles para todos los participantes en función de sus capacidades y para, así, poder establecerse como elementos de motivación entre los jugadores. Es recomendable, en relación a lo que alega Teixes (2015), el empleo de mapas de juego donde se expongan los logros conseguidos por cada participante y donde se contemple la manera de alcanzar los siguientes para reforzar el factor motivacional.

Siguiendo a Goligoski (2012 citado en Palazón, 2015) las insignias son la representación visual de un logro o de una habilidad. Éstas actúan como refuerzos positivos sobre la motivación de los estudiantes, pudiendo ser entendidos estos refuerzos como recompensas (Palazón, 2015).

En cuanto a los avatares, se trata de “representaciones personales y únicas de los jugadores en un juego o sistema gamificado. Normalmente se representan por una imagen que el jugador ha personalizado con los elementos gráficos que le proporciona el sistema” (Teixes, 2015, p. 54). Se ha demostrado que el apego emocional que desarrollan los jugadores por un juego o actividad gamificada aumenta si esta incluye avatares que les personifiquen (Teixes, 2015).

El sistema de puntos permite, por su parte, observar el progreso de los participantes en el desarrollo de la actividad y, a su vez, los usuarios tienen la percepción de ser recompensados por realizar una acción. Este sistema de recompensa por puntos debe ser proporcional a la dificultad de los logros conseguidos. Por lo común, dentro del diseño de los juegos, los puntos son empleados “para dirigir las acciones de los jugadores o usuarios hacia la consecución de acciones concretas” (Teixes, 2015, p. 46), y se encuentran relacionados directamente con los niveles, siendo necesario un número

determinado de puntos para ascender de nivel. Al igual que las recompensas, Teixes (2015) clasifica el tipo de puntos que se pueden aplicar en gamificación educativa en:

- *Puntos de experiencia*: Reflejan las habilidades y la persistencia del usuario pues se utilizan para seguir y recompensar determinadas acciones.
- *Puntos compensables*: Se obtienen de la misma forma que los puntos de experiencia, pero se pueden conmutar por bienes y servicios reales.
- *Puntos sociales o de reputación*: son puntos otorgados por las acciones de otros jugadores.

Las tablas de clasificación o barras de progreso, por su parte, permiten a cada usuario participante observar su nivel de desempeño en relación a las metas propuestas en la actividad y respecto del progreso del resto de jugadores. Por lo tanto, el objetivo de estas clasificaciones es doble: motivar al usuario a avanzar en su desempeño y aumentar la competitividad entre los mismos. No obstante, como señala Teixes (2015), esta forma de mostrar la progresión del alumnado en el juego, puede provocar que aquellos participantes que presentan una aproximación más social hacia los juegos comiencen a alejarse en beneficio de los participantes que son más competitivos. Para evitar este tipo de dinámicas, la clasificación o progresión de los jugadores puede ser segmentada y presentada a los alumnos tanto de forma general, individual, en un periodo de tiempo concreto o solo compartida con un grupo de usuarios.

En lo referente a la formación de equipos, cuando ésta tiene lugar, los participantes trabajan de manera conjunta para conseguir un objetivo común. Además, la cooperación que se genera entre sus miembros permite que los jugadores satisfagan su sentimiento de estatus o de pertenencia a un grupo (González, 2016).

También, en muchas ocasiones, las actividades gamificadas presentan uno o varios tutoriales que permiten al jugador desarrollar habilidades más complejas, conseguir puntos de experiencia, niveles o acceso a nuevo contenido a medida que avanza en el juego (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Finalmente, Teixes (2015) entiende la estética de un juego como las respuestas emocionales que sobrevienen en un jugador tras su participación en el mismo. Los resultados ofrecidos por un estudio elaborado por Hunnicke, LeBlanc y Zubeck (2004 citado en Teixes, 2015) en relación a estas emociones revelaron la existencia de un total de ocho experiencias emocionales que conformarían estas respuestas: juego como placer empírico; juego como fantasía o recreación; juego como relato, o como carrera

de obstáculos; juego como pasatiempo, o como un marco social; juego como un mapa por descubrir, o juego como autodescubrimiento.

2.2.2. Tipos de jugadores

Otra de las características que se debe tener en cuenta a la hora de gamificar actividades o procesos educativos es el tipo de perfil o perfiles que un jugador puede manifestar a lo largo de la duración de un ejercicio, y que se encuentra en relación directa con sus objetivos dentro del juego. Conocer los diferentes intereses y motivaciones de los participantes ayuda a crear un ambiente atractivo y agradable para los estudiantes (Kim, 2015), y, además, garantiza el correcto dimensionamiento y optimización de la práctica gamificada (Parente, 2016). El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016), considerando los estudios elaborados por autores como Bartle, Foundry y Marczewski, ha confeccionado un breve listado donde se describen los seis tipos de jugadores que pueden encontrarse en las actividades gamificadas:

- *Exploradores*: se entretienen al observar todas las posibilidades que el juego plantea. Pueden sentirse fácilmente identificados con una historia o un personaje.
- *Socializadores*: disfrutan al trabajar de manera colaborativa y cuando empatizan con sus compañeros. Buscan el beneficio de la interacción social y conocer a personas con intereses similares.
- *Pensadores*: buscan la manera de resolver problemas, acertijos, o incógnitas, mediante el empleo de diferentes estrategias; suelen ser creativos.
- *Filántropos*: jugadores altruistas; se sienten motivados por el mero hecho de ayudar al resto de jugadores a avanzar y concluyen satisfechos solo con saber que otros lograron sus objetivos gracias a la ayuda que ellos ofrecieron.
- *Triunfadores*: de carácter competitivo; siempre tienen el deseo de ganar y de superar todos los retos
- *Revolucionarios*: es el tipo de jugador más escaso de todos los presentados hasta el momento pues ansían saber cuáles son las cosas más extrañas que pueden realizar dentro de una juego. Ganar no es suficiente para ellos y necesitan, también, que alguien pierda para poder mostrar su poder y recibir admiración y respeto.

2.2.3. Métodos para implementar la gamificación en el ámbito educativo

Como advierten Hernández, Monroy y Jiménez (2018), existen más de quince metodologías diferentes que permiten incorporar de manera adecuada la gamificación a un proceso o actividad. Una de las más completas y conocidas es la definida por Werbach y Hunter (2015) como “6D”. Este modelo no se focaliza únicamente en un solo tipo de objetivo, y puede utilizarse tanto para la enseñanza como para fines empresariales. Para el empleo de esta metodología, se recomienda realizar los siguientes pasos:

- 1) *Definir los objetivos*: fijar las metas, los comportamientos y las interacciones que se quieren conseguir con el sistema gamificado.
- 2) *Distinguir las conductas clave*: determinar lo que quieren los usuarios así como establecer los indicadores y las formas de medir el éxito para el logro de los objetivos, es decir disponer la manera en la que se evaluará al alumnado dentro de la actividad gamificada.
- 3) *Describir a los jugadores*: es fundamental conocer a los participantes y aquello que les motiva o que necesitan para poder diseñar convenientemente un sistema gamificado. Anteriormente, se ha hecho referencia a los diferentes perfiles de jugadores existentes.
- 4) *Desarrollar los ciclos de actividad*: generalmente la mayoría de los juegos van incrementando de manera progresiva su dificultad. En este paso será determinante decidir qué procedimientos se van a emplear para motivar a los participantes a realizar las diferentes acciones. A continuación, se seleccionarán aquellas acciones que los jugadores van a poder realizar así como sus movimientos dentro del juego. Finalmente, cada acción desarrollada implicará la expedición de diferentes y variados feedback, como la entrega de recompensas, puntos, etc.
- 5) *Diviértete*: uno de los principios más importantes de la gamificación es no olvidar en ningún momento el componente de la diversión. Como ya se ha indicado con anterioridad, una actividad o proceso gamificado debe ser divertido y atractivo para lograr seducir y mantener el interés de los participantes por el mismo.

6) *Determinar las herramientas:* finalmente deberemos seleccionar los componentes del juego, así como su mecánica y su dinámica para poder implantar el sistema gamificado dentro del aula.

2.3. ¿Por qué gamificar? Beneficios e inconvenientes de la aplicación de la gamificación en el ámbito educativo.

A lo largo de los últimos años, han sido muchos los estudios e investigaciones que han reiterado, por activa y por pasiva, los beneficios que aportan los entornos de aprendizaje gamificados. Una reciente revisión de la literatura existente sobre experiencias reales gamificadas muestra resultados positivos en la mayoría de ellos, tanto en materia psicológica como educativa (Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014).

La principal ventaja del empleo de esta metodología lúdica en las aulas es, sin lugar a duda, el incremento que genera tanto en la motivación extrínseca como en la motivación intrínseca del alumnado, propiciando su inmersión en las tareas propuestas (Hamari et al., 2014). Desde el punto de vista educativo, “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (Polanco, 2005, p. 2). En la gamificación educativa la superación de una misión o reto conduce al estudiante a experimentar un sentimiento de logro y de éxito que le anima a seguir avanzando para lograr nuevos objetivos. Además, si la actividad gamificada incluye una barra de progreso o tabla clasificatoria los participantes se sentirán instados a mantener su rendimiento durante más tiempo del que lograrían si éstas no existieran (Mekler, Brühlmann, Opwis e Tuch, 2013 citado en Araujo, 2016). Igualmente, empleo de insignias puede incrementar también la motivación de los estudiantes por aprender (Zellner, 2015 citado en Palazon, 2015). No obstante, es necesario precisar que las recompensas pueden ser percibidas por el sujeto como relevantes o no relevantes; si un alumno advierte un refuerzo positivo como una oferta poco tentadora probablemente no afecte a su comportamiento (Zellner, 2015 citado en Palazon, 2015), por lo tanto, las recompensas en las actividades gamificadas deben conceptualizarse de manera que éstas resulten atractivas para los jugadores.

Recientemente, las investigaciones desarrolladas en torno al aprendizaje han desplazado su centro de atención prioritario, que solía situarse en la vertiente cognitiva del individuo, hacia una perspectiva más integradora en la que, además de estudiar la influencia de los factores cognitivos en el aprendizaje del alumnado, se incluyen otro tipo de factores de influjo, como por ejemplo los motivacionales (Núñez, 2009). No

obstante, como señala Núñez (2009), autores como David Ausubel ya sacaron a colación, hace años, la importante relación existente entre lo cognitivo y lo motivacional cuando enunció su teoría del aprendizaje significativo, donde ponía de manifiesto las tres condiciones principales que debían darse para que se produjese un verdadero aprendizaje significativo: “disposición y actitud favorable del alumno para aprender (...), la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje” (Núñez, 2009, p. 42); siendo la primera de estas condiciones, un requisito supeditado al “querer”. Por lo tanto, como ya se justificaba en la introducción del presente trabajo, aquellos alumnos con un alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrán éxito si los niveles motivacionales son excesivamente bajos (Rogers, 1987), pues para aprender es imprescindible contar con una serie de capacidades y conocimientos (componentes cognitivos) que permitan “poder” hacerlo, pero además, será también necesario “querer” hacerlo, es decir, contar con la intención y disposición (componentes motivacionales) suficientes para ello (García y Doménech, 1997). Autores como Hernández (1991) incluyen, además, la personalidad como tercera variable en la determinación del aprendizaje escolar. En consecuencia, cuando se elabora una programación o unidad didáctica, será prioritario que a la hora de seleccionar y diseñar las metodologías didácticas y las actividades de aprendizaje, respectivamente, se considere la importancia de los aspectos motivacionales además de los cognitivos, siendo la gamificación un método que lo sopesa.

De cualquier manera, y a pesar de favorecer notablemente la motivación, la propuesta de actividades gamificadas atrae a los estudiantes a participar en ellas a menudo sin ninguna recompensa, solo por el placer de jugar y de tener una experiencia diferente y atractiva de aprendizaje (Kapp, 2012). Asimismo, un contexto escolar enriquecido con elementos del juego beneficia el desarrollo de habilidades tales como la resolución de problemas, la creatividad, el manejo de las emociones, la colaboración y la comunicación, además de permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo a través de una retroalimentación personal (Tecnológico de Monterrey, 2016). Del mismo modo, Aranda y Caldera (2018) evidencian la trascendencia que tienen los elementos del juego aplicados a la educación en relación con los diversos componentes que afectan al desarrollo de las habilidades socioemocionales, abogando por el empleo de la gamificación como metodología activa dentro del aula como ayuda al fomento de estas habilidades entre los estudiantes. Por su parte, Borrás (2015) señala como uno de los beneficios que puede lograrse al gamificar el proceso educativo, el promover o incrementar el compromiso que desarrolla el estudiante respecto de su propio proceso

de aprendizaje, así como su vinculación con el contenido y las tareas a realizar. Además, mediante la aplicación de la gamificación como metodología didáctica activa se fomenta el desarrollo de habilidades sociales en el alumno, así como su autonomía dentro del aprendizaje que, a su vez, como sostienen Deci y Ryan (1985), genera un aumento motivacional intrínseco en el mismo. Lograr un aprendizaje autónomo implica que el alumno sea capaz de tomar decisiones respecto del mismo, así como asumir su compromiso con sus tareas de aprendizaje (Bautista, 2005). Como defienden Hamari y Koivisto (2013) los sentimientos de control y autonomía por parte del alumno, derivan, en última instancia, en un cambio de comportamiento del mismo respecto de su propio proceso de aprendizaje.

Igualmente, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016), basándose en investigaciones precedentes, expone algunos de los principales beneficios encontrados, a parte del incremento del factor motivacional, sobre el uso de la gamificación en educación, y que todavía no han sido reflejados en ninguna sección del presente trabajo académico:

- *Provee un ambiente seguro para aprender:* las experiencias de aprendizaje gamificado animan a los estudiantes a realizar nuevos retos, arriesgando y buscando nuevas soluciones sin el miedo a las consecuencias. De esta manera, estas experiencias brindan aprendizajes significativos.
- *Favorece la retención del conocimiento:* “los juegos son más eficaces en términos de aprendizaje y retención que los métodos convencionales de instrucción” (Tecnológico de Monterrey, 2016, p. 15).
- *Informa al estudiante sobre su progreso:* en las actividades gamificadas la retroalimentación suele ser constante proveyendo información al estudiante para guiarlo hacia el resultado correcto. Cuanto más frecuente y oportuna sea la retroalimentación, más efectivo será el aprendizaje.
- *Genera cooperación:* las experiencias gamificadas diseñadas para trabajar en equipo propician la aparición de habilidades sociales entre los participantes para poder tomar decisiones en equipo, dirigir, valorar otras ideas, argumentar, reconocer las habilidades de los demás, etc.
- *Autoconocimiento sobre las capacidades que se poseen:* las diferentes situaciones que se plantean en los procesos gamificados son oportunidades para que los estudiantes aumenten el autoconocimiento que tienen sobre las

capacidades que poseen, y sobre aquellas habilidades o destrezas que les cuestan más esfuerzo.

Por otro lado, el principal problema o desventaja que enfrenta la aplicación de la gamificación en el ámbito educativo es, fundamentalmente, la mala adecuación de sus elementos a los objetivos curriculares propuestos. Un estudio realizado por Ulicsak, Facer y Sandford (2007) reveló que algunos docentes utilizaban de manera arbitraria elementos procedentes de los juegos para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos sin atender a ningún método propio de implementación de esta técnica en el aula. A su vez, el mismo estudio evidenció que, de manera inversa, otro grupo de profesores había reestructurado los objetivos curriculares para poder incorporar la gamificación como metodología didáctica en el aula. Y es que, como asegura Araujo (2016), el empleo de componentes y mecanismos del juego por sí solos no ejercen ningún tipo de influencia en la motivación intrínseca de los jugadores; su conjugación con otros elementos del juego es de suma importancia para la creación de dinámicas, es decir, para la creación de una experiencia coherente y envolvente. Si la experiencia desaparece pero el mecanismo se mantiene la psicología de los participantes también varía, imposibilitándose, de esta manera, el anhelado cambio comportamental (Furdu, Tomozei y Köse, 2017). Por lo tanto, si no existen suficientes motivos para gamificar será mejor no hacerlo.

De la misma manera, la elección y transmisión que se realiza en base a las reglas del juego es un aspecto fundamental a la hora de crear un proceso gamificado. Unas normas erróneas pueden dar lugar a la obtención de unos resultados inesperados, e incluso adversos. Puesto que la imaginación de los participantes en una situación de juego tiende a la experimentación, las reglas deberán ser siempre claras y definatorias de las actividades a desarrollar, sin llegar en ningún momento a contradecirse (Root-Benrstein, M. y Root-Benrstein, R., 2002)

Igualmente, y como ya se ha indicado con anterioridad, el hecho de gamificar una práctica educativa puede provocar, en los casos donde la progresión del alumnado se muestra de manera conjunta y general a todo el grupo-clase, que aquellos participantes que presentan una aproximación más social hacia los juegos comiencen a alejarse en beneficio de los participantes que son más competitivos (Teixes, 2015). Además, puede suceder que algunos estudiantes se centren más en las recompensas que en las propias actividades de aprendizaje a desarrollar, siendo muy probable que busquen la manera más rápida de llegar al final del juego, en lugar de focalizarse en trabajar para conseguir unos resultados de calidad en las actividades (Brophy, 2008 citado en Palazón, 2015).

2.4. Gamificación educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Experiencias reales de gamificación en las aulas.

A continuación se presentan una serie de experiencias educativas basadas en el empleo de la gamificación como metodología didáctica activa. Estas prácticas han sido desarrolladas e implementadas de forma exitosa en las aulas de Educación Secundaria por diferentes docentes de la materia de Geografía e Historia.

- El profesor alicantino Francisco Ayén ha diseñado una actividad gamificada para el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) adoptando la mecánica de los juegos de rol digitales. Para ello se ha servido únicamente de dos herramientas TIC, una de ellas es “Blogger”, para alojar el juego, y la otra es “Google Forms”, para crear las diferentes misiones a través de los formularios que propone Google. Gracias a su completo blog “Profesor de Historia, Geografía y Arte” (<https://www.profesorfrancisco.es/2016/09/gamificacion-en-clase-de-historia.html>) podemos conocer de forma directa tanto su experiencia real con esta práctica, como la manera de diseñar e implementar este tipo de actividades en el aula. La propuesta gamificada de carácter voluntario a la que se alude sitúa a los alumnos en una parte de la Historia donde comienzan siendo cazadores del Paleolítico. Éstos deberán ir superando misiones con las que obtendrán puntos y ascenderán de nivel, escalando en la pirámide social hasta llegar a convertirse en emperadores romanos. La actividad, que recibe el nombre de “Oriente Próximo en juego”, cuenta con un cuerpo de normas bien definido donde se detalla su funcionamiento, así como un ranking de clasificación conjunto y otro más específico, en el que se muestran detalles por jugador y misión. El blog donde se aloja la propuesta contiene, además, un apartado concreto donde se definen los diferentes niveles por los que hay que pasar hasta llegar a ser emperador: cazador y recolector, agricultor y ganadero, artesano, comerciante, escriba, sacerdote, gobernador, consejero, rey, y finalmente emperador. De la misma manera, otro apartado explica las diferentes misiones a realizar para la obtención de puntos y la promoción de niveles, y los cuestionarios a realizar en las diferentes misiones pueden repetirse cuantas veces se quiera, ya que la idea es que se llegue a la máxima puntuación. Por otro lado, como explica el profesor Francisco en su blog, el registro de los resultados de los alumnos se ha llevado a cabo, también, mediante el empleo de la herramienta “Google Form”, la cual integra la opción de autoevaluación. Finalmente, este docente incluye en la actividad una sección de mejoras para futuras propuestas. El resultado de la experiencia se puede analizar en el siguiente enlace web: https://historiajuego.blogspot.com/2016/08/1-nivel-el-paleolitico_29.html

▪ “El Ministerio del Tiempo”, de Natxo Maté, es una propuesta didáctica gamificada para la clase de Historia de un grupo de alumnos de 2º de ESO, enmarcada dentro de la unidad didáctica correspondiente a la “Época de los Descubrimientos”. Este proyecto, inspirado en la aclamada serie televisiva “El Ministerio del Tiempo”, traslada a los alumnos a la Guatemala de 1540, donde el cronista y fraile español Bartolomé de las Casas ha desaparecido por causas desconocidas antes de entrevistarse con el rey Carlos V para darle una visión sobre el nuevo territorio conquistado. Los alumnos tendrán que resolver el problema que se les presenta a través de sus decisiones, razonamiento y trabajo, y encarnando a una serie de personajes. En este caso, la manera de implementar en el aula la propuesta gamificada se ha llevado a cabo utilizando un sistema de juego basado en los juegos de rol denominado “FATE acelerado” (Donoghue y Hicks, 2014), ya que permitía a este docente trabajar mejor con sus alumnos aspectos como la lectura y la elaboración y resumen de textos breves. La primera sesión de la propuesta consistió en la creación de los cuatro personajes históricos, es decir, de los agentes del Ministerio seleccionados para cumplir la misión, y que encarnarían los grupos de alumnos. Entre todos los estudiantes confeccionaron el historial psicológico y de habilidades de estos agentes ya determinados por el docente, estos fueron Rodrigo Díaz de Vivar, Doña Mariana o La Malinche, fray Juan de Yepes y Guzmán de Alfarache. En la segunda y tercera sesión, los alumnos se metieron de lleno en la historia a través de un documento elaborado por el mismo docente donde además de detallarse las instrucciones del juego, se incluye una elaborada narración de la trama, así como las actividades o misiones a desarrollar por los agentes/alumnos para lograr la meta final y conseguir que fray Bartolomé de las Casas llegué a tiempo a Valladolid para reunirse con el rey y evitar la explotación de los indígenas americanos (Maté y Alcalde, 2015). También, dentro de esta plataforma en la que el profesor ha alojado toda la narrativa y documentación, se incluye un ranking conjunto con las puntuaciones obtenidas por cada alumno. La evaluación de la propuesta se llevó a cabo a través de la observación directa y el diálogo con el alumno, mediante la corrección de tareas individuales y colectivas, y a través de pruebas escritas y orales. Finalmente, la nota del alumno vendría determinada por la posición que éste ocupase en la tabla de clasificación. La valoración personal del docente respecto al desarrollo de esta propuesta educativa gamificada ha sido muy positiva, especialmente por la colaboración que manifestaron los grupos de alumnos a la hora de trabajar en el aula la creación de los diferentes personajes vinculados tanto al libro de texto de Ciencias Sociales como a otras asignaturas, entre ellas Literatura o Religión. Se puede consultar su experiencia a través de la siguiente dirección web: <http://natxo1d10.wixsite.com/ministerideltamps18>

▪ “Ídolos de Acero” es otro reciente proyecto gamificado elaborado por el profesor de Geografía e Historia Jesús Martín Cardoso para sus alumnos de 2º de ESO. Con esta propuesta, el docente ha pretendido trabajar los contenidos de la Edad Media a través de la superación de una serie de retos o misiones que permiten el ascenso en la escala social medieval. El objetivo final de este juego es que los alumnos se hagan con la corona y lleguen a convertirse en reyes o reinas. Todo el contenido de la propuesta se encuentra alojado en la plataforma “WIX”: videotutoriales con las normas y la narración, misiones, enigmas y un ranking conjunto para todo el grupo-clase. Los fundamentos de la actividad se han inspirado en el conocido juego de mesa “Catán”, pero adaptados por el docente a las necesidades de los alumnos y a los objetivos curriculares de la materia. La base estética del proyecto es el feudalismo, y la trama discurre de forma lineal por la Edad Media, donde un/a joven noble deberá aprender nociones de estrategia y caballería para alcanzar el trono mediante la ejecución de un conjunto de pruebas y retos, en los que el profesor introduce de forma nivelada, o por misiones, el contenido didáctico de la asignatura. Esta manera de interrelacionar la narrativa de la actividad y el contenido de la materia es lo que el docente denomina en su blog “narrativa emergente”
(<https://argaraleman.wordpress.com/2018/03/01/idolos-de-acero-ii-estructura-y-contenido/>), gracias a la cual este proyecto gamificado ha podido ser trasladado a otras disciplinas del currículo, generando un proyecto de centro en el que los alumnos pueden personalizar su experiencia de aprendizaje participando en diferentes retos, enigmas y concursos, lo que demuestra el éxito del proyecto. A través del siguiente enlace web se puede acceder a la experiencia gamificada “Ídolos de Acero”: <https://jmartincardoso.wixsite.com/idolos-de-acero>.

▪ Finalmente, en “El destino de Roma”, la propuesta gamificada, incluida en el “Proyecto CREA”, toma como hilo conductor de su narrativa un hecho documentado históricamente: la frágil salud de Octavio Augusto, el primer emperador de Roma. Los alumnos de 1º de ESO deberán desarrollar, a lo largo de quince sesiones, diferentes actividades para lograr conseguir los extraños ingredientes de la poción mágica que de cura al emperador. Además, cada vez que los estudiantes consigan resolver un enigma, planteados al final de cada sección del juego, irán ascendiendo socialmente desde la condición de esclavo a la de emperador. Los estudiantes dispondrán de una tabla de logros, a modo de tabla clasificatoria, donde se muestren los resultados de manera conjunta para todo el grupo de la clase. El juego se organiza en torno al mar Mediterráneo, representando cada una de sus ciudades una sección del juego diferente: Roma, Numancia, Gades, Leptis Magna, Athenae y Pompeya. En cada una de las secciones se trabajan diferentes contenidos relativos a la cronología y fases del

Imperio romano, ejército, economía, arquitectura, religión y vida cotidiana, y se complementan, además, con otros dos apartados que reúnen una serie de juegos online de carácter didáctico, como por ejemplo “Pasapalabra”, “¿Quieres ser Millonario?” o “Trivial”, y que sirven de repaso de todo lo aprendido. La tarea final de esta propuesta gamificada para la clase de Historia consiste en la creación, por parte de los alumnos, de un “EscapeRoom” a partir de una serie de recursos e informaciones que se facilitan en la propuesta. Toda la experiencia se desarrolla a través de un espacio online perteneciente a la Junta de Extremadura, donde se refleja la hoja de ruta con las diferentes secciones, actividades y enigmas, así como los diferentes videotutoriales y el mapa de juego: <https://enmarchaconlastic.educarex.es/crea/ccss/roma/index.html>

Igualmente, existe un número considerable y creciente de proyectos y propuestas educativas que incluyen la gamificación entre sus métodos. Cada vez son más los docentes que dan el paso y tratan de incluir los elementos del juego en sus clases, buscando lograr con ello un doble objetivo: motivar al alumnado en el compromiso y desarrollo de su aprendizaje, e impartir los contenidos didácticos de una forma diferente y divertida, haciendo que el alumno sea un agente activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.1. Contextualización.

La propuesta de intervención diseñada para el presente trabajo académico se ha elaborado atendiendo a la legislación vigente en materia educativa de nuestro país, y, más concretamente, a los reales decretos autonómicos de la Comunidad de Madrid, territorio en el cuál procederá a aplicarse la unidad didáctica gamificada que se desarrolla a continuación. De esta manera, y para su elaboración, deberá recurrirse, a nivel estatal, a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) donde se definen, entre otras cosas, los principios, la estructura, la organización, o los elementos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria, y a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), que modifica y completa en parte a la LOE; finalmente, se deberá acudir al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. A nivel autonómico, será necesario dirigirse al Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, y a la Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. La adaptación de la propuesta didáctica a otros centros educativos no enmarcados dentro la referida comunidad autónoma requerirá de una enmienda legislativa acorde con la comunidad correspondiente.

El nivel educativo seleccionado para implementar la propuesta didáctica mediante el empleo de la gamificación como metodología activa en el aula ha sido el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria de un centro docente público de la propia ciudad de Madrid, ya que a lo largo del desarrollo de las prácticas externas del presente postgrado no se tuvo ocasión de observar ni interactuar con el alumnado de dicho nivel, haciéndose necesario, de esta manera, el realizar una revisión y aplicación del currículo para este curso concreto. Los destinatarios de esta unidad didáctica serán, por lo tanto, los alumnos de 3º de la ESO de un instituto público ubicado en Madrid, y que para este

caso concreto no requieren de ninguna adaptación curricular significativa ni de acceso al currículum pues a pesar de la existencia de un alumno con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad auditiva bilateral total de nacimiento, éste no precisa adaptaciones curriculares de ningún tipo, solo necesita el empleo de un micrófono, custodiado cada día en la sala de profesores del centro, que se conecte a su implante coclear para poder apreciar todos los sonidos e informaciones dados. En consecuencia, este trabajo académico no dedicará ninguno de sus apartados al tratamiento de la atención a la diversidad, aunque, cualquier intento de adaptación de la presente unidad didáctica gamificada a otros grupos y centros docentes demandará de un análisis previo y exhaustivo, en relación a las características propias de cada estudiante con el que se llevará a cabo la implementación de la unidad, que dé respuesta a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales o con necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto a la contextualización del centro educativo, este se ubica en el distrito madrileño de Arganzuela, junto a la circunscripción Centro y Retiro, de marcado carácter urbano y cosmopolita, y donde el nivel socio- económico de la vecindad se corresponde con un nivel medio- alto. El distrito, escogido por su conocimiento y cercanía, cuenta con una población total de 152. 436 habitantes, una edad promedio de 44,35 años y una renta per cápita media de 22.588 euros anuales, muy cerca de la media municipal (Ayuntamiento de Madrid, 2018). Además, la oferta cultural y educativa que ofrece esta demarcación como recurso complementario a las actividades que se desarrollan en el propio centro es muy amplia pues el distrito se halla rodeado de varios museos, de importante interés artístico y de gran reconocimiento nacional y mundial, como son el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Thyssen- Bornemisza. Igualmente se disponen museos como el del Ferrocarril, o el Museo Antropológico Nacional y, de la misma manera, existen diversos centros culturales y sociales que ofertan una interesante gama de actividades, exposiciones y espacios abiertos a todo el público y a la educación; destacan entre ellos: CaixaForum Madrid, La Casa Encendida y el Centro Cultural Matadero de Madrid. El número de bibliotecas, salas de lectura y polideportivos es adecuado, y la proximidad de barrios con un destacado interés histórico, educativo y cultural es muy significativa: el Madrid literario del siglo XIX o el Madrid de los Austrias.

Finalmente, se considera preciso destacar que la preferencia en la selección de un centro docente público frente a un centro de carácter privado o concertado para implementar la unidad didáctica gamificada diseñada para la ocasión, atiende

exclusivamente a la circunstancia de la existencia de un mayor índice de fracaso escolar en los colegios públicos que en los centros de régimen privado o concertado, precisamente porque a éstos primeros llega un mayor número de alumnos en riesgo de exclusión social, inmigrantes, o con graves carencias de todo tipo; y es que en la red pública se admite a todo el mundo, no siendo así en la privada, donde aún hoy siguen existiendo filtros a la hora de admitir a nuevos alumnos (Nogales, 2006). De esta manera, la puesta en marcha, dentro de las aulas de un centro público docente, de la unidad didáctica gamificada que se describe a continuación pretenderá aumentar la motivación y el compromiso del alumno respecto de su propio proceso de aprendizaje para de esta forma disminuir los elevados niveles de fracaso y abandono escolar temprano que presentan los centros educativos públicos del país.

3.2. Introducción.

Como ya se ha reiterado con anterioridad, la propuesta de intervención confeccionada para el presente Trabajo Fin de Máster se ha basado en el diseño de una unidad didáctica gamificada mediante el empleo de elementos propios de los juegos adaptados a la práctica educativa, y cuya presentación y reglamentación aparecen expresadas en el anexo 7.1. del apartado “Anexos”. El principal objetivo de esta unidad didáctica es, aparte de la consabida adquisición por parte del alumno de una serie de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que son necesarias para cada una de las etapas educativas, lograr que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean efectivos a la vez que facilitadores de la cohesión, la integración y la motivación por el contenido, para que, en última instancia, favorezcan el compromiso del alumno respecto de su propio proceso de aprendizaje, y se consiga eludir, en la medida de lo posible, el tan temido fracaso y abandono escolar temprano.

La unidad didáctica que se detalla a continuación recibe el nombre de “¡Tierra a la vista!”, y se enmarca dentro de los contenidos recogidos en el bloque 3 (“La Historia”) del currículo oficial para la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid (RD 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria), donde aparecen especificados de la siguiente manera: “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América”.

Esta unidad trata sobre el periodo histórico conocido como “Era de los Descubrimientos”, el cual se extiende desde comienzos del siglo XV hasta finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII; no obstante, solo se procederá a realizar el estudio

de las primeras etapas de este periodo, aquellas que se encuentran comprendidas entre los siglos XV y XVI, cuando tuvo lugar el inicio de las primeras exploraciones portuguesas y castellanas, y cuando sobrevino el descubrimiento, la conquista, y la colonización del Nuevo Mundo, bajo la política exterior de reinados como el de los Reyes Católicos y Carlos I de España, o los de, Alfonso V, Juan II y Manuel I de Portugal. Durante esta etapa, los europeos consiguieron alcanzar territorios habitados y deshabitados que hasta entonces desconocían, lo que, a su vez, permitió el desarrollo de nuevas expediciones navales y terrestres por los continentes americano, africano y asiático. A su vez, estas exploraciones, junto con el descubrimiento, conquista y colonización de América, trajeron consigo importantes consecuencias a nivel económico, político, social y cultural, que afectaron indudablemente tanto a los nuevos territorios conocidos por los europeos como al Viejo Mundo del que procedían, sentándose las bases de la nueva coyuntura política, social y económica de la Edad Moderna, la cual deberá ser analizada para su estudio a lo largo de esta unidad didáctica. Y es que, pocos han sido los acontecimientos acaecidos a lo largo de la historia que hayan transformado de manera tan sustancial el transcurso de la misma como lo hizo la llegada de los primeros castellanos a América, y su posterior conquista.

A través de las diferentes actividades de aprendizaje propuestas en la unidad didáctica, se pretende que los alumnos adquieran los siguientes conocimientos (contenidos):

- a) El comienzo de los descubrimientos geográficos: antecedentes y causas.
- b) Los descubrimientos geográficos: expediciones portuguesas y castellanas entre los siglos XV y XVI.
- c) Los viajes de Cristóbal Colón y el descubrimiento de América.
- d) La América Precolombina: Mayas, Incas y Aztecas.
- e) La conquista de América: Francisco Pizarro y Hernán Cortés.
- f) Colonización de América: sociedad, economía, religión, y nueva administración territorial de las Indias.
- g) Consecuencias de la conquista y colonización de América.

3.3. Objetivos

▪ Objetivos generales:

1. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

2. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
3. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

▪ Objetivos de la materia:

4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
5. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
6. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

▪ Objetivos didácticos:

7. Argumentar las diversas causas que llevaron a los europeos a explorar el mundo no conocido.
8. Diferenciar las exploraciones castellanas de las portuguesas.
9. Explicar el descubrimiento, conquista y colonización de América.
10. Conocer el modo de vida y la distribución geográfica de las sociedades precolombinas más significativas.
11. Debatir acerca de las consecuencias que tuvieron los descubrimientos geográficos y la conquista y colonización de los nuevos territorios.
12. Aumentar la motivación del alumnado respecto de su proceso de aprendizaje.

3.4. Competencias clave (CC).

Las competencias clave que se trabajarán a lo largo de esta unidad didáctica, mediante del desarrollo de las diversas actividades educativas propuestas, serán las siguientes:

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):

Esta competencia, de carácter transversal, guarda una estrecha relación con las Ciencias Sociales ya que la manera en que se representa, se comprende, y se interpreta la realidad, presente y pasada, se realiza a través del empleo del lenguaje, ya sea de manera oral o escrita. En esta unidad didáctica se trabajará tanto la expresión escrita como la oral, cuidando la correcta redacción de los textos mediante el empleo de un lenguaje adecuado y un vocabulario específico de la materia, y poniendo especial atención en la ortografía. Los estudiantes deberán ser capaces de confeccionar distintos tipos de texto en función de la naturaleza de la tarea, así como de realizar una correcta búsqueda, selección y tratamiento de la información. De la misma manera, los alumnos deberán ser competentes a la hora de expresarse con propiedad y de forma argumentada a lo largo de los debates colectivos y puestas en común que se efectúen en el desarrollo de la presente unidad.

- Competencia Digital (CD):

La competencia digital, de especial importancia en la actual sociedad de la información y del conocimiento, se fomentará a través del desarrollo de las diversas actividades de aprendizaje diseñadas para la presente unidad didáctica. Durante el progreso de la misma, los alumnos crearán nuevos contenidos digitales, reelaborando conocimientos y contenidos previos, y además, interactuarán dentro de los entornos digitales creados por ellos mismos. Igualmente, se fomentará la alfabetización digital mediante la correcta identificación, localización, análisis e interpretación de la información digital, y mediante el conocimiento de los diferentes lenguajes específicos (textual, numérico, visual, gráfico y sonoro).

- Competencia: Aprender a aprender (CAA):

Una de las finalidades u objetivos del empleo de la gamificación en el diseño de unidades didácticas de carácter educativo es el de favorecer la motivación del alumnado respecto de su propio proceso de aprendizaje a través del incremento de su sentimiento de protagonismo en el proceso y resultado del mismo, fomentándose, a la vez, la necesidad y la curiosidad del estudiante por aprender. De la misma manera, la utilización de elementos propios de los juegos trasladados al ámbito educativo permitirá a los participantes ir desarrollando el conocimiento sobre la existencia de distintas estrategias posibles a la hora de enfrentar diferentes tareas, al mismo tiempo que potenciarán la mejora en cuanto a las destrezas relacionadas con las estrategias de planificación, supervisión y de evaluación del proceso resolutivo ante una tarea de aprendizaje. En definitiva, la implementación de la unidad didáctica gamificada

“¡Tierra a la vista!” intenta trasladar al alumnado el sentimiento de auto-eficacia y confianza.

- Competencias Sociales y Cívicas (CSYC):

Las competencias sociales y cívicas serán promovidas a lo largo del transcurso de la unidad gracias al emprendimiento de los ejercicios de aprendizaje propuestos para la misma, especialmente aquellos que presentan una naturaleza de carácter grupal o colectivo, pues permitirán al alumnado consolidar la comprensión de los códigos de conducta aceptados en la sociedad en la que se encuentran, además de los códigos admitidos en otras sociedades. Igualmente, los contenidos manejados dentro de las sesiones diseñadas para el desarrollo de la unidad didáctica permitirán a los estudiantes comprender el concepto de igualdad, así como la existencia de diferentes grupos étnicos o culturales, cultivando, al mismo tiempo, el respeto por los derechos humanos y las diferencias de identidad y cultura. De la misma manera, los alumnos irán adquiriendo la capacidad de comunicarse de manera constructiva y de mostrar tolerancia en distintos entornos, manifestando solidaridad e interés por la resolución de problemas.

- Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEP):

Finalmente, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor se desarrollará como competencia clave a lo largo de la unidad didáctica a través de la planificación, gestión y organización que los alumnos deben realizar en base a las diferentes actividades de aprendizaje a resolver para la consecución de los puntos, las insignias, y los ascensos de nivel propios de la presente unidad didáctica gamificada. Es fundamental que los alumnos adquieran y perfeccionen la capacidad de planificarse y de cumplir los plazos de entrega, siendo esta unidad didáctica un elemento perfecto para su ejercicio y práctica. Igualmente, será fundamental que los estudiantes cultiven el sentimiento de iniciativa y creatividad a la hora de realizar las diversas tareas de aprendizaje, a la par que se instruyen en la comunicación y diseño de un plan de implementación para el desarrollo de las mismas. De la misma manera, los participantes de esta unidad entrenarán la capacidad de liderar con responsabilidad los procesos y trabajos colaborativos y cooperativos que se afronten.

3.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Tabla 1: Adecuación de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave en el diseño de la unidad didáctica.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	CC
a) El comienzo de los descubrimientos geográficos: antecedentes y causas.	1. Comprender el origen y las causas de los viajes europeos de descubrimiento	1.1. Enumera las razones principales que llevaron a los europeos a realizar viajes de descubrimiento por el mundo.	CCL CD CAA CSYC SIEP
b) Los descubrimientos geográficos: expediciones portuguesas y castellanas entre los siglos XV y XVI.	2. Identificar las principales expediciones de descubrimiento portuguesas y castellanas acontecidas entre los siglos XV y XVI.	2.1. Reconoce y describe las principales expediciones de descubrimiento y conquista llevadas a cabo por los portugueses en la “Era de los Descubrimientos”.	CCL CD CAA CSYC SIEP
		2.2. Reconoce y describe las principales expediciones de descubrimiento y conquista llevadas a cabo por los castellanos entre los siglos XV y XVI.	
c) Los viajes de Cristóbal Colón y el descubrimiento de América.	3. Conocer las causas del descubrimiento de América y distinguir los cuatro viajes que realizó Cristóbal Colón.	3.1. Expone los cuatro viajes acometidos por Cristóbal Colón	CCL CD CAA CSYC SIEP
		3.2. Explica las causas y el descubrimiento de América.	
d) La América Precolombina: Mayas, Incas y Aztecas	4. Reconocer y situar en el mapa las civilizaciones precolombinas más importantes: Mayas, Incas y Aztecas.	4.1. Localiza en el mapa las principales civilizaciones precolombinas.	CCL CD CAA SIEP
		4.2. Valora la cultura y modo de vida de las civilizaciones precolombinas.	
e) La conquista de América: Francisco Pizarro y Hernán Cortés.	5. Conocer el proceso de conquista de América por la corona de Castilla. Reconocer las figuras de los conquistadores españoles Francisco Pizarro y Hernán Cortés.	5.1. Explica la conquista del Imperio azteca a manos de Hernán Cortés.	CCL CD CAA CSYC SIEP
		5.2. Explica cómo Francisco Pizarro se impuso sobre el Imperio inca.	
f) Colonización de América: sociedad, economía, religión, y nueva administración territorial de las Indias.	6. Comprender la colonización española de América y exponer la nueva organización social, económica, religiosa y administrativa de las Indias.	6.1. Diferencia los cambios sociales, económicos, culturales y religiosos acontecidos en las Indias tras la conquista y colonización española.	CCL CAA CSYC
		6.2. Reorganiza los territorios conquistados por la corona de Castilla en la institución de los	

		Virreinos y distingue otras instituciones administrativas creadas para la gestión del Nuevo Mundo.	
g) Consecuencias de la conquista y colonización de América.	7. Debatir y argumentar en torno a las consecuencias de la conquista y colonización española de América.	7.1. Comparte las consecuencias sociales, políticas, económicas, ideológicas y territoriales de la conquista y colonización española de América.	CCL CAA CSYC
		7.2. Debate en torno a las consecuencias derivadas de la conquista y colonización de nuevos territorios por los europeos en el marco de la Era de los Descubrimientos.	

Fuente: elaboración propia.

3.6. Selección de evidencias para el portafolio.

Los estándares de aprendizaje evaluables muestran el grado de consecución de los criterios de evaluación desde la propia descripción y concreción del criterio. Para facilitar el seguimiento del desarrollo de cada estándar, se buscarán evidencias de los alumnos que muestren su evolución en cada uno de ellos. La tabla siguiente sugiere una selección de algunas de estas posibles evidencias; el profesorado podrá sustituirlas por otras que considere más relevantes para el desarrollo de su grupo.

Tabla 2. Selección de evidencias para el portafolio.

Estándares de aprendizaje evaluables	Selección de evidencias para el portafolio
1.1. Enumera las razones principales que llevaron a los europeos a realizar viajes de descubrimiento por el mundo.	- Actividades “1” y “2”.
2.1. Reconoce y describe las principales expediciones de descubrimiento y conquista llevadas a cabo por los portugueses en la “Era de los Descubrimientos”.	- Actividades “5” y “6”.
2.2. Reconoce y describe las principales expediciones de descubrimiento y conquista llevadas a cabo por los castellanos entre los siglos XV y XVI.	- Actividades “5” y “6”.
3.1. Expone los cuatro viajes acometidos por Cristóbal Colón.	- Actividades “8” y “9”.
3.2. Explica las causas y el descubrimiento de América.	- “Actividad 9”.
4.1. Localiza en el mapa las principales civilizaciones precolombinas.	- “Actividad 12”.

4.2. Valora la cultura y modo de vida de las civilizaciones precolombinas.	- Actividades “13” y “14”.
5.1. Explica la conquista del Imperio azteca a mano de Hernán Cortés.	- Actividades “15” y “16”.
5.2. Explica cómo Francisco Pizarro se impuso sobre el Imperio inca.	- Actividades “15” y “16”.
6.1. Diferencia los cambios sociales, económicos, culturales y religiosos acontecidos en las Indias tras la conquista y colonización española.	- “Actividad 18”.
6.2. Reorganiza los territorios conquistados por la corona de Castilla en la institución de los Virreinos y distingue otras instituciones administrativas creadas para la gestión del Nuevo Mundo.	- “Actividad 18”.
7.1. Comparte las consecuencias sociales, políticas, económicas, ideológicas y territoriales de la conquista y colonización española de América.	- “Actividad 19”.
7.2. Debate en torno a las consecuencias derivadas de la conquista y colonización de nuevos territorios por los europeos en el marco de la “Era de los Descubrimientos”	- “Actividad 19”.

Fuente: elaboración propia.

3.7. Temporalización.

La implementación en el aula de la unidad didáctica “¡Tierra a la vista!” se desarrollará a lo largo de 7 sesiones de 50 minutos cada una. La mayor parte de las sesiones serán acometidas en la sala de informática del centro docente debido a los requerimientos digitales y técnicos que precisan las actividades propuestas para la misma. Además, es conveniente subrayar que el docente contará con la posibilidad de poder llevarse, a lo largo del día, los portafolios donde los alumnos deben incluir las diferentes actividades de aprendizaje planteadas para la unidad, tanto las que se realizan en clase como las que se elaboran en casa, para poder proceder a su corrección y a la concesión oportuna, y próxima en el tiempo, de diferentes *feedbacks* en forma de comentarios y puntos de victoria, como mecanismo propio de la gamificación. De la misma manera, el profesor se comprometerá a devolver los portafolios a sus correspondientes dueños al final de la jornada estudiantil para que estos puedan desempeñar las nuevas actividades de aprendizaje y para que, además, puedan comprobar sus errores y aciertos de cara a nuevos ejercicios; asimismo, todos aquellos ejercicios que no puedan ser concluidos en las aulas deberán ser ultimados en casa. A continuación se detalla cada una de estas sesiones, en ellas se precisará el orden y número de actividades a realizar por el alumnado; el contenido y la descripción de las mismas podrá encontrarse en el apartado recogido bajo el nombre “Actividades”:

▪ **Sesión 1:**

- Para comenzar, se trasladará al alumnado una serie de preguntas para recuperar sus experiencias previas y para comprobar qué conocimientos tienen acerca del descubrimiento y la conquista de América; además de otros viajes de exploración europeos acontecidos en el siglo XV (anexo 7.2)
- Se proseguirá con la presentación de la unidad didáctica gamificada, diseñada para trabajar con los alumnos unos contenidos concretos en el aula. Cada alumno recibirá un documento donde estarán incluidas las normas y procedimiento de la unidad (anexo 7.1), para que puedan consultarlo cuantas veces deseen y elaboren la estrategia más adecuada para conseguir el objetivo final de la misma: transmutar de ciudadano castellano a virrey español. De la misma manera, se proporcionará a cada alumno una rúbrica de evaluación para cada una de las tareas o retos propuestos; su ubicación dentro del anexo del presente trabajo se recoge en la sección “Actividades”.
- Después, se llevará a cabo una sencilla explicación e instrucción en relación a la herramienta gratuita “Smartdraw”, la cual deberá de ser utilizada para la ejecución de la “Actividad 1”.
- A continuación, se procederá a efectuar la “Actividad 1”, descrita en el apartado de “Actividades”, para ello, la clase de 24 alumnos será dividida en ocho grupos de tres personas cada uno.
- Finalmente, se procederá a realizar el reparto de puntos correspondiente a la actividad efectuada, siempre y cuando esta haya sido concluida al final de la sesión; si esto no fuera así, el reparto de puntos se realizará en la sesión posterior. Cada vez que se lleve a cabo la distribución de la puntuación, deberá reflejarse en el *ranking* o tabla clasificatoria (anexo 7.3) el estatus alcanzado por cada uno de los alumnos, así como los puntos obtenidos en total. De la misma manera, y siguiendo la normativa de la unidad (anexo 7.1), serán entregados los logros correspondientes a aquellos alumnos que hayan obtenido una nota de sobresaliente (entre 9 y 10 puntos de victoria) para una, o todas, las tareas de aprendizaje planteadas.

▪ **Sesión 2:**

- Esta sesión se inicia, bien con la resolución de un *Kahoot!* (anexo 7.3) confeccionado en base a los contenidos que los alumnos han tenido que visualizar y analizar previamente en casa, y que se concretan en la “Actividad 5”, o bien con la exposición de los mapas mentales que debían ser elaborados para la “Actividad 1”, durante la sesión anterior.

- A continuación, se acometerá el reparto de puntos tanto de la “Actividad 5” como de la “Actividad 1”, si procede. Las actividades “2”, “3” y “4” serán corregidas y valoradas por el profesor/a mientras los alumnos llevan a cabo la “Actividad 6”.
- La sesión concluirá con el reparto de puntos correspondientes a las actividades “2”, “3” y “4”; el reparto de logros, para aquellos estudiantes que hayan obtenido un sobresaliente en alguna de las tareas propuestas; y el ascenso en el estatus de la tabla clasificatoria. El reparto de puntos para la “Actividad 6” procederá a realizarse durante la siguiente sesión.

▪ **Sesión 3:**

- La sesión da comienzo con la explicación de la herramienta gratuita “Blogger”. Con esta herramienta, los alumnos podrán desarrollar la “Actividad 8”, descrita, como el resto de actividades, dentro del apartado “Actividades”.
- La “Actividad 8” se iniciará una vez los alumnos hayan visualizado los breves vídeos propuestos para la misma y leído el apartado correspondiente del libro de texto; mientras los estudiantes se mantienen ocupados en el desempeño de este ejercicio, el docente procederá a la corrección de la “Actividad 6” y la “Actividad 7”, incluidas, al igual que el resto, en el portafolio del alumno, para, después, realizar el reparto de puntos, logros y ascenso en el *ranking* clasificatorio. El reparto de puntos para la “Actividad 8” tendrá lugar en la sesión posterior, una vez el docente haya podido revisar y valorar los diferentes *blogs* elaborados por los alumnos.

▪ **Sesión 4:**

- La sesión tiene su inicio con el reparto de puntos en relación a la “Actividad 8”, continuando con la correspondiente entrega de logros y el subsiguiente ascenso en la tabla de clasificación.
- Seguidamente, los estudiantes deberán visualizar una serie de recursos audiovisuales propuestos por el docente para poder realizar las actividades “12” y “13”, toda la información respecto a las mismas aparece recogida en el apartado de “Actividades”. Mientras los alumnos proceden con las tareas previstas, el profesor efectuará la corrección de las actividades “9”, “10” y “11”, distribuyendo los puntos que correspondan; la permuta por logros y el ascenso de estatus se realizará al finalizar la clase para no romper la concentración de los alumnos en las nuevas actividades.

▪ **Sesión 5:**

- Esta sesión arranca con una puesta en común referida a la “Actividad 13”, donde cada alumno deberá exponer, muy brevemente, su propia reflexión, materializada en el

portafolio, en base al valor de la cultura y modo de vida de las civilizaciones precolombinas más destacadas, en contraposición con la cultura castellana o europea del momento. A continuación, los puntos y logros para dicha actividad serán repartidos y distribuidos entre los estudiantes.

- Posteriormente, los alumnos se iniciarán en el desarrollo de la “Actividad 15”, para la cual habrán debido visualizar previamente en casa una serie de videos explicativos que aparecen diferenciados en la sección de “Actividades”. Entretanto, el docente se centrará en la corrección de las actividades “12” y “14”, procediendo, a continuación, con la pertinente distribución de puntos y logros.
- Una vez los alumnos hayan finalizado la “Actividad 15”, se dará paso al comienzo de la “Actividad 16”; si esto no fuese posible por falta de tiempo, la actividad procederá a realizarse como tarea de casa, para que, durante la siguiente sesión, puedan ser leídos de manera conjunta algunos de los relatos elaborados por los alumnos en los *blogs* creados para la “Actividad 8”.
- La sesión se cerrará con el reparto de puntos y logros, y con el correspondiente ascenso de los estudiantes en el *ranking*.

▪ **Sesión 6:**

- El inicio de esta sesión tiene lugar, como ya se ha señalado con anterioridad, con la puesta en común de algunos de los relatos elaborados por los alumnos para la “Actividad 15”; estos relatos serán leídos en voz alta junto con otros de los comentarios requeridos para la “Actividad 16”; aquellos alumnos que hayan optado por la lectura de uno de los relatos no deberán transmitir al resto de compañeros el comentario elaborado para la “Actividad 16”, y viceversa.
- A continuación, tendrá lugar el consabido reparto de puntos, distribución de logros y ascenso en el *ranking* de clasificación.
- Seguidamente, los estudiantes acometerán el visionado de una serie de recursos audiovisuales para poder llevar a cabo la “Actividad 18”, mientras que el docente se encarga de la corrección de la “Actividad 17”. Una vez visualizados los recursos, los alumnos deberán emprender la “Actividad 18”; si esta no pudiera ser realizada dentro de la sesión de clase deberá abordarse como tarea para casa.

▪ **Sesión 7:**

- La última sesión de la unidad comienza con la puesta en común y corrección conjunta, a través de la coevaluación, de la “Actividad 18” para proceder, a continuación, con el desarrollo de la última de las actividades de aprendizaje, la “Actividad 19”. Esta última actividad será desarrollada al unísono por todo el conjunto de la clase, reflexionando

sobre la misma y llevando a cabo un debate tras la visualización de unos breves vídeos preparados para la ocasión, y que aparecen especificados en el apartado de “Actividades” para la “Actividad 19”.

- Finalmente, serán repartidos los puntos correspondientes a las dos últimas actividades para terminar de avanzar en la tabla clasificatoria y lograr alcanzar el objetivo final de la unidad didáctica: conseguir adquirir el estatus de virrey español en América. Todos aquellos alumnos que hayan conseguido llegar al último nivel clasificatorio recibirán un diploma (anexo 7.4) de reconocimiento por su esfuerzo y aprendizaje, siendo expuesto en las paredes del aula aquel de cuyo alumno haya logrado adquirir más puntos de victoria.

3.8. Metodología.

La metodología didáctica seleccionada para implementar la unidad en el aula no responde a un perfil único sino que más bien apuesta por una combinación de diferentes métodos que den respuesta a las demandas de los estudiantes para cada una de las actividades de aprendizaje propuestas. De ésta manera, y aunque la mayor parte de las tareas se emprenderán a través de la visualización de una serie de recursos audiovisuales facilitados en su mayoría por el docente, se tratará de superar, en la medida de lo posible, que el tradicional método expositivo no monopolice el conjunto de las sesiones, y únicamente será empleado para la explicación de conceptos, normativa de la unidad e instrucciones de herramientas digitales a emplear. En cuanto a los recursos audiovisuales, éstos serán, en numerosas ocasiones, concebidos y planteados a modo de *flipped classroom*, es decir, visualizados en casa para poder utilizar, luego, el tiempo de clase y la experiencia del profesor en el desarrollo de otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos, como las actividades en grupo, el trabajo individual de investigación, los debates, los concursos y las tareas creativas y reflexivas. Se facilitará, por lo tanto, la participación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través del empleo de metodologías activas, donde el estudiante desempeñe un papel protagonista y autónomo, tratando de favorecer su motivación y curiosidad por el aprendizaje. Dentro de esta misma línea, la propuesta de intervención diseñada en el presente trabajo académico incluye la gamificación como una técnica de aprendizaje activo en el aula que es empleada para generar un ambiente y una actitud más positiva en el alumnado, y en definitiva, para potenciar un aprendizaje más significativo dentro de un espacio de cohesión e integración (Marín, 2015). En ella se empleará, como ya se ha indicado con anterioridad, la adaptación y aplicación de componentes, mecánicas y dinámicas propias de los juegos para su

desarrollo en el aula, ya que, según Kapp (2012), esto permite lograr que las personas se involucren y motiven con una actividad, consiguiendo transformar los procesos rutinarios y poco atractivos en una tarea dinámica y motivante. Concretamente, la propuesta de intervención “¡Tierra a la vista!”, incorpora algunas de las mecánicas más utilizadas de los juegos, como son los niveles, la retroalimentación, los retos y las recompensas (Werbach y Hunter, 2015). Por lo que respecta a los niveles, estos serán introducidos atendiendo a la sucesión de complejidad creciente que se presenta a medida que se avanza a lo largo de la unidad didáctica, siendo el número total de niveles diseñados siete, uno por cada sesión (anexo 7.5): ciudadano, marinero, almirante, descubridor, conquistador, colonizador y virrey. Para ascender de nivel, los estudiantes deberán desarrollar una serie de retos o ejercicios razonadamente asumibles para su etapa, planteados tanto para su realización en el aula como en casa, y con los que podrán, además conseguir una serie de puntos (de experiencia y compensables) que les permitirán ir escalando de nivel en la tabla clasificatoria (anexo 7.3), adquirir determinados logros que les proporcionarán una serie de beneficios en las clases o en la evaluación de la asignatura (anexo 7.6). De la misma forma que los niveles se complican de manera proporcional a la dificultad del progreso de la unidad, los logros reportarán, también, una recompensa creciente en relación con el grado de dificultad de las tareas propuestas. Por lo general, el carácter de estas recompensas será de tipo fijo, aunque se adivina, también, la existencia de algunas recompensas de carácter social con las que los alumnos podrán ayudar de manera altruista a aquellos compañeros que más lo necesiten.

En consecuencia, y al hilo de la progresión a través de los niveles, las dinámicas más utilizadas en la implementación de la unidad serán, fundamentalmente, la dinámica relacional, la dinámica de progresión y la dinámica narrativa, con el objeto de crear entre los sujetos una sólida interacción, y una sensación de progreso y de mejora de sus habilidades a través de la presentación de retos a resolver y mediante una narración adecuada de la propuesta. Asimismo, y para motivar a los alumnos en la participación de las diferentes actividades de aprendizaje a realizar, se optará por aplicar una mecánica de competición mediante la comparación de los resultados entre unos estudiantes y otros, a través del empleo de una tabla clasificatoria visible para todos en el aula (anexo 7.3). No obstante, y como recomienda Teixes (2015), se buscará en todo momento el equilibrio entre la competición y la cooperación; siendo un ejemplo de ello la existencia de recompensas de tipo social.

Por último, y en lo que respecta a los componentes de la gamificación, los logros y los puntos, como ya se ha detallado, serán los elementos seleccionados para el desarrollo de la propuesta gamificada. Los puntos, por su parte, no presentarán una condición física sino que serán representados, mediante la anotación simple, en la tabla de clasificación o *ranking*; no obstante, los logros sí serán diseñados físicamente para su entrega al alumnado tras la superación, con una puntuación de sobresaliente, de los diferentes retos planteados (anexo 7.6). Cuando los estudiantes deseen hacer uso de los logros que han obtenido, éstos deberán entregar las tarjetas físicas con los logros correspondientes al profesor. Finalmente, todos aquellos alumnos que hayan logrado alcanzar el nivel de “virrey” serán premiados con un diploma oficial, emitido por la propia “Monarquía Hispánica” de Carlos I (anexo 7.4), como reconocimiento de su labor a lo largo del desarrollo de la unidad. Además, aquel alumno que haya conseguido acumular más puntos de victoria al final de la unidad didáctica, contará con el privilegio de colgar en los muros de la clase su diploma oficial como símbolo de estatus visible dentro del grupo. Toda la narrativa e instrucciones para acometer el inicio de la unidad didáctica se recoge dentro del anexo 7.1.

3.9. Actividades.

Dentro del conjunto de actividades confeccionadas para la presente unidad didáctica se pueden distinguir aquellas que han sido diseñadas para su ejecución en el aula de las que se han elaborado para su desarrollo en casa; para estas últimas, y en determinadas ocasiones, el alumno podrá escoger a su elección entre dos posibles opciones. Además, todos aquellos ejercicios que no puedan ser concluidos en las aulas, deberán ser ultimados en casa. La superación de los diversos retos o actividades de aprendizaje permitirán al alumno ir adquiriendo una serie de puntos de victoria que serán equivalentes a su calificación en las mismas, y que serán necesarios para ir ascendiendo de estatus o nivel dentro del juego; además, cada vez que un alumno consiga obtener una nota de sobresaliente (9 o 10) en cualquiera de las actividades o retos planteados, obtendrá, como recompensa fija, el logro correspondiente a cada uno de ellos, lo que le otorgará determinados beneficios en las clases o en la evaluación de la asignatura. La correspondencia entre los retos y los logros se encuentra reflejada en el anexo 7.5. del presente trabajo, mientras que la descripción para cada uno de éstos últimos se encuentra descrita en el anexo 7.6. Por su parte, los retos, o actividades, se describen a continuación:

▪ **Actividad 1:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: Trabajamos en grupo de manera cooperativa descubriendo las razones principales que condujeron a los europeos del siglo XV a explorar el mundo no conocido. Para el desarrollo de la misma, la clase de 24 alumnos será dividida en ocho grupos de tres personas, donde cada estudiante detendrá un rol diferente: investigador- escribano, investigador- diseñador, investigador- portavoz. El docente facilitará, además de la explicación pertinente de la herramienta gratuita *Smartdraw* para la elaboración de mapas conceptuales, una serie de recursos donde los alumnos podrán investigar y encontrar información sobre el tema. La actividad consistirá, además de en la investigación requerida, en el diseño de un mapa conceptual, mediante el empleo de la herramienta Smartdraw, en el que aparezcan enumeradas las razones principales que llevaron a los europeos a explorar el mundo no conocido allá por el siglo XV. De la misma manera, los mapas conceptuales serán exhibidos y explicados brevemente en clase por el investigador- portavoz de cada uno de los grupos. Finalmente, el mapa mental que se considere más completo será seleccionado para su posterior estudio de cara a los exámenes de la asignatura, y deberá ser incluido por cada uno de los estudiantes en su portafolio.
- Recursos facilitados por el docente:
 - ◊ “La expansión europea, siglos XV y XVI”: <https://www.youtube.com/watch?v=nqaQikbYonU>
 - ◊ “Lecciones de Historia 2º ESO; Años de los descubrimientos”: <http://leccionesdehistoria.com/2ESO/UD/AnosdelosDescubrimientosProy.pdf>
 - ◊ “Las causas de los descubrimientos geográficos”: <https://prezi.com/jtiugqyeqaoj/las-causas-de-los-descubrimientos-geograficos/>
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.1)

▪ **Actividad 2:**

- Carácter: Obligatoria; en casa.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Esquema/Apuntes”: incluir en el portafolio, a modo de esquema para el estudio, todos los apuntes elaborados para la ejecución del trabajo grupal de la “Actividad 1”. Igualmente, se deberá incorporar tanto el mapa mental elaborado por el grupo en cuestión como el mapa seleccionado para el estudio tras las exposiciones orales. Este último mapa será impreso y facilitado al alumnado por el profesor.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.2)

▪ **Actividad 3:**

- Carácter: Obligatoria (a elección entre actividad 3 o 4); en casa.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: Trabajo individual de investigación: “Las carabelas”. Esta actividad consiste en la elaboración del dibujo de una carabela donde se señalarán sus diferentes partes explicando brevemente, en una extensión de no más allá de 20 líneas, las ventajas y mejoras que esta embarcación presentaba respecto a otros barcos de la época, como la galera mediterránea, la coca nórdica, la carraca o la nao. La actividad, al igual que el resto, deberá incluirse dentro del portafolio personal de cada alumno para su posterior valoración por el docente.
- Recursos facilitados por el docente:
 - ◊ Imagen: “Partes de una carabela”: <https://filanaval.blogspot.com/2011/06/partes-de-una-carabela.html>
 - ◊ Lucena, M. (1992). América Moderna (1492- 1808). En Ciudad, A., Lucena, M. y Malamud, C. (1ª Ed.), *Manual de Historia Universal. 10. América* (pp. 154- 156). Madrid: Historia 16.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.3)

▪ **Actividad 4:**

- Carácter: Obligatoria (a elección entre actividad 3 o 4); en casa.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: Trabajo individual de investigación: “Marco Polo y la ruta de las especias”. El alumno deberá consultar los recursos facilitados por el profesor para responder en su portafolio a las siguientes cuestiones:
 - ¿Quién fue Marco Polo y a qué dedicó su vida?
 - ¿Qué era la ruta de las especias?
 - ¿Qué especias eran las más apreciadas? ¿Por qué?
 - ¿Qué especias conoces en la actualidad? ¿Cuáles son las que más se utilizan en nuestro país?
- Recursos facilitados por el docente:
 - ◊ “Los viajes de Marco Polo”: https://www.youtube.com/watch?v=22rNP_BB-II
 - ◊ “El comercio de especias”: <https://www.youtube.com/watch?v=taa3e9Ox7mw>
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.4)

▪ Actividad 5:

- Carácter: Obligatoria; en el aula (no obstante, el visionado de los recursos para el desarrollo de dicha actividad deberá realizarse previamente en casa).
- Puntos de valor otorgado: 12 puntos para el grupo que quede en la primera posición; 10 puntos para el segundo grupo; 8 puntos para el grupo que quede en tercer lugar, y 6 puntos para el resto de grupos. Los puntos conseguidos para el conjunto del grupo serán los mismos que obtendrán, de manera individual, cada uno de sus componentes para lograr el avance en la tabla de clasificación e ir escalando de nivel.
- Descripción: “Kahoot!: exploraciones portuguesas y castellanas en los siglos XV y XVI”. Esta actividad consistirá, mediante el empleo de la herramienta digital gratuita “Kahoot!”, en la puesta en marcha de un cuestionario de evaluación a modo de concurso donde, en base a los contenidos recogidos en los recursos facilitados por el docente, los alumnos, divididos en grupos de 4 personas, tendrán que demostrar los conocimientos adquiridos tras la visualización de los recursos. También se incluirán preguntas relativas a los contenidos de las actividades “1” y “2”.
- Recursos facilitados por el docente:
 - ◊ “Los navegantes portugueses”: <https://www.youtube.com/watch?v=WPCkTpwYWso>
 - ◊ “Enrique el navegante” min. 10´55 hasta 24´08: <https://www.youtube.com/watch?v=69DjhMhQm6M>
 - ◊ “El descubrimiento de América. Las expediciones portuguesas y castellanas”: <https://www.youtube.com/watch?v=shbLPWo6lIE&t=29s>
 - ◊ “Magallanes y Elcano”: <https://www.youtube.com/watch?v=oMu1f9VelwE>
- Rúbrica de evaluación: para esta actividad no será necesaria puesto que el propio “Kahoot!” es una herramienta que permite realizar cuestionarios de evaluación para aprender, reforzar, y comprobar el conocimiento que el estudiante ha adquirido. No obstante, en el anexo 7.7.5 se incluye el cuestionario para esta actividad.

▪ Actividad 6:

- Carácter: Obligatoria; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Esquema/Apuntes”: realiza un esquema en el portafolio donde aparezcan reflejadas, por un lado, las exploraciones de descubrimiento más importantes acaecidas por los portugueses entre los siglos XV y XVI, y por otro, los viajes de exploración más destacados desarrollados por los castellanos para el mismo periodo. El esquema deberá incluir, para cada una de las exploraciones, la siguiente información: nombre del explorador/res; nombre del lugar descubierto; año de la exploración o descubrimiento, y una breve descripción, de no más de 3 líneas, sobre lo

acontecido. Para la ejecución de dicha actividad, el estudiante procederá a leer la información histórica contenida en el libro de texto y, además, podrá volver a visualizar los recursos facilitados para la “Actividad 5”.

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.6)

▪ **Actividad 7:**

- Carácter: No obligatoria (solo la realizarán aquellos estudiantes que deseen conseguir más puntos o que necesiten puntos de victoria para ascender en el ranking clasificatorio); en casa.

- Puntos de valor otorgado: 5 puntos.

- Descripción: “Biografía”: escribe una breve biografía (extensión máxima: una cara de DIN A4) sobre alguno de los descubridores portugueses o castellanos más conocidos de los siglos XV y XVI: Cristóbal Colón, Fernando de Magallanes, Juan Sebastián Elcano, Vasco Núñez de Balboa, Bartolomé Díaz, o Vasco de Gama. Para ello, desarrolla un proceso de investigación, e incluye y justifica las fuentes utilizadas para el mismo.

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.7)

▪ **Actividad 8:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.

- Puntos de valor otorgado: 20 puntos.

- Descripción: “Diseñamos un *blog* para Cristóbal Colón”: elabora un *blog*, a través de la herramienta gratuita *Blogger*, para que Cristóbal Colón pueda contar y compartir, a modo de diario, con el resto del mundo, los diferentes viajes que realizó para descubrir el continente americano. Cada entrada del *blog* deberá coincidir con cada uno de los viajes acometidos por el almirante, siendo necesario incluir al menos, y para cada una de las entradas, una imagen relacionada con el viaje acontecido, un mapa sobre el mismo, y una sencilla descripción, en primera persona, sobre lo sucedido en el trayecto, además de los lugares visitados. Igualmente, será indispensable hacer mención, en la entrada que competa, de los conceptos “Capitulaciones de Santa Fe” y “Tratado de Tordesillas”. Para ello, el alumno deberá leer previamente el apartado del libro de texto que se corresponde con el descubrimiento de América, así como visualizar los recursos audiovisuales propuestos por el profesor tanto para esta actividad como para la siguiente: “Actividad 9”.

- Recursos facilitados por el docente:

◊ “El descubrimiento de América”: <https://www.youtube.com/watch?v=FdzSgFEuR8>

◊ “Descubrimiento de América; los 4 viajes de Cristóbal Colón”: <https://www.youtube.com/watch?v=wnHoeXt71jY&t=426s>

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.8)

▪ **Actividad 9:**

- Carácter: Obligatoria; en casa.

- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.

- Descripción: “Esquema/Apuntes”: elabora un esquema o conjunto de apuntes en tu portafolio a partir de los recursos facilitados tanto para la “Actividad 8” como para esta actividad. También, podrás ayudarte del trabajo realizado en la creación del blog de Cristóbal Colón. Los apuntes deberán incluir un sencillo resumen de los cuatro viajes acontecidos por el almirante, las causas o motivos que le llevaron a realizarlos, además de lo que cada uno de ellos supuso para el avance en el descubrimiento del nuevo continente. Igualmente, será obligatorio trabajar el significado de conceptos tan conocidos como “Capitulaciones de Santa Fe” y “Tratado de Tordesillas”.

- Recursos facilitados por el docente:

◇ “¿Por qué financiaron los Reyes Católicos a Colón?":
<https://www.youtube.com/watch?v=VbPM1QnDaUU>

◇ “Capitulaciones de Santa Fe. 17 de abril de 1492”:
<https://www.youtube.com/watch?v=NpOkxJJ-ALs>

◇ “El Tratado de Tordesillas (1494)”:
<https://www.youtube.com/watch?v=ApYUNryNO-4>

◇ “Tratado de Tordesillas”: <https://www.youtube.com/watch?v=ECnKyntWFGY>

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.9)

▪ **Actividad 10:**

- Carácter: Obligatoria (a elección entre actividad 10 u 11); en casa.

- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.

- Descripción: “Trabajo en grupo: confeccionamos cartografía”. La presente actividad grupal consiste en la elaboración de un mapamundi tamaño DIN A3 donde aparezcan representados, de variadas formas, los cuatro viajes acometidos por Colón para la empresa americana. Además del trazado de los recorridos correspondientes, deberán localizarse en el mapa los puntos o localidades más importantes por las que transitó el almirante, incluyendo una leyenda. Al finalizar la actividad, los mapas serán colgados en las paredes del aula para que todos los estudiantes puedan consultarlos en el momento que deseen. Todos aquellos alumnos que quieran realizar esta actividad deberán trasmitírselo al profesor para que éste emprenda la distribución de los grupos.

- Recursos facilitados por el docente: mismos recursos que los propuestos para la “Actividad 8”.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.10)

▪ **Actividad 11:**

- Carácter: Obligatoria (a elección entre actividad 10 u 11); en casa.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Investiga en la red y responde, en el portafolio y de manera individual, a las siguientes cuestiones: ¿Quiénes eran los indios taínos? Explica brevemente algunas de sus características; ¿Cuáles son las Antillas Mayores? ¿Y las Menores?; Dibuja un mapa del área del Caribe donde aparezcan representadas las principales islas de las Antillas Mayores y Menores así como la ubicación que ocupaban los taínos dentro de las mismas. Incluye y justifica la elección de las fuentes seleccionadas.
- Recursos facilitados por el docente: búsqueda de recursos por el propio alumno.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.11).

▪ **Actividad 12:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 5 puntos.
- Descripción: “Elabora, e integra en el portafolio, un mapa del continente americano donde aparezcan representados los territorios ocupados por las principales civilizaciones precolombinas: mayas, incas y aztecas; además, habrá que señalar sus núcleos urbanos fundamentales”.
- Recursos facilitados por el docente:
 - ◊ “Pueblos precolombinos. Incas, mayas y aztecas”:
<https://www.youtube.com/watch?v=UhdRR2PZH5U>
 - ◊ “Cosas que les debemos a los mayas, incas y aztecas”:
<https://www.youtube.com/watch?v=nmuNyOZln-o&t=11s>
 - ◊ También pueden utilizarse los recursos facilitados para la “Actividad 14”.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.12).

▪ **Actividad 13:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Realiza en el portafolio una valoración o reflexión acerca de la cultura y el modo de vida de las civilizaciones maya, inca y azteca, y compáralo con la cultura española y occidental de la época; para ello puedes tomar como referencia el periodo ya

estudiado de los Reyes Católicos, recogido en el libro de texto o en tus apuntes del portafolio de la pasada unidad didáctica”.

- Recursos facilitados por el docente: Se trata de una reflexión personal; no obstante, los estudiantes podrán hacer utilidad de los recursos provistos por el profesor para las actividades “12” y “14”

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.13)

▪ **Actividad 14:**

- Carácter: Obligatoria; en casa.

- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.

- Descripción: “Elabora una tabla o mapa conceptual, dentro del portafolio, en el cual se evidencie la sociedad, la economía, la religión, el arte y la cultura de los incas, los mayas, o los aztecas, a elección. De la misma manera, habrá que llevar a clase dos alimentos típicos de la cultura elegida”.

- Recursos facilitados por el docente:

◇ Mayas. “Civilizaciones precolombinas, canal encuentro”:
<https://www.youtube.com/watch?v=GIEQ4UAoQoI&t=260s>

◇ Incas. “¿Quiénes fueron los incas?”:
<https://www.youtube.com/watch?v=i4a7ukZxwSs&t=243s>

◇ Aztecas. “Los aztecas”: <https://www.youtube.com/watch?v=gVf3fqBSovY&t=634s>

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.14)

▪ **Actividad 15:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula. Visualización previa y obligatoria de los recursos facilitados por el docente; en casa.

- Puntos de valor otorgado: 20 puntos.

- Descripción: “Construye, dentro del *blog* creado para la “Actividad 8”, dos breves relatos en primera persona donde narres por un lado, y de manera cronológica, la conquista del Imperio azteca desarrollada por Hernán Cortés y, por el otro, la imposición española llevada a cabo por Francisco Pizarro en el Imperio inca; para ello, podrás ayudarte de los recursos propuestos por el profesor, así como de otros que vayas encontrando en la web, los cuales deberás, también, adjuntar en el *blog*”.

- Recursos facilitados por el docente:

◇ “Conquistadores españoles vs. indígenas”:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pj68aHG4w2Q>

◇ “Así fue la conquista del Imperio inca (Francisco Pizarro)”:
https://www.youtube.com/watch?v=ckc_EcCRLbA&t=339s

- ◊ “La conquista del Imperio azteca (mexicas)”:
https://www.youtube.com/watch?v=bIIVhFX_H1M&t=616s
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.15)

▪ **Actividad 16:**

- Carácter: Obligatorio; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Realiza un comentario en el *blog* de uno de tus compañeros haciéndote pasar por el rey español Carlos I. Para ello, deberás dirigirte al apartado de política exterior de Carlos I de España y V de Alemania que encontrarás en el libro de texto; una vez leído el fragmento correspondiente, realizarás un comentario, bien de felicitación, o bien de rechazo, en una de las dos narraciones elaboradas por alguno de tus compañeros, en las cuales éstos personifican la figura de los conquistadores Hernán Cortés o Francisco Pizarro”.
- Recursos facilitados por el docente: libro de texto del alumno.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.16).

▪ **Actividad 17:**

- Carácter: No obligatoria (solo la realizarán aquellos estudiantes que deseen conseguir más puntos o que necesiten puntos de victoria para ascender en el ranking clasificatorio); en casa.
- Puntos de valor otorgado: 10 puntos.
- Descripción: “Diseña e incluye en el portafolio una tabla comparativa donde se relacionen y se contrasten las formas de vida, la cultura, la sociedad, la economía, la religión y la organización política de mayas y aztecas”.
- Recursos facilitados por el docente: para esta actividad, los estudiantes podrán hacer uso de los recursos propuestos para la “Actividad 15”.
- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.17)

▪ **Actividad 18:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.
- Puntos de valor otorgado: 20 puntos.
- Descripción: “Elabora e incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeren y organicen los cambios políticos, sociales, económicos, religiosos y territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española. Incluye, además, un mapa donde se refleje la nueva administración territorial americana con la creación de los virreinos”.

- Recursos facilitados por el docente:

◊ “Descubrimiento y conquista de América; 2º ESO Historia; min. 11,26 hasta min. 15,28”: https://www.youtube.com/watch?v=obZhsGOL_tI&t=607s

◊ “Los descubrimientos geográficos- El Estado Moderno; min. 22,54 hasta min. 28,10”: https://www.youtube.com/watch?v=sswXK_QHzTk

◊ “Organización política colonial/virreinato”: <https://www.youtube.com/watch?v=ilhPOjfbIc8&t=59s>

◊ “La conquista y colonización de América; min. 4,60 hasta min. 7,51”: <https://www.youtube.com/watch?v=NGHOC8GSTQ8&t=294s>

- Rúbrica de evaluación: Anexo (7.7.18)

▪ **Actividad 19:**

- Carácter: Obligatoria; en el aula.

- Puntos de valor otorgado: 20 puntos.

- Descripción: Debate conjunto y puesta en común sobre de las consecuencias desencadenadas tras el descubrimiento, conquista y colonización de América por parte de la corona española. De la misma manera, se deliberará acerca de las consecuencias derivadas de la conquista y colonización de nuevos territorios por los europeos en el marco de la “Era de los Descubrimientos”. De este modo, una vez visualizados los recursos propuestos para dicha actividad, se repasará y se debatirá lo relativo a las consecuencias que la conquista supuso para América, y también para España, y se elaborará, de forma conjunta, un sencillo mapa conceptual con las mismas para que quede reflejado en el portafolio del alumno y sirva para su estudio. La participación en esta actividad será fundamental para la obtención de los puntos de victoria correspondientes.

- Recursos facilitados por el docente:

◊ “Viajes de descubrimiento y consecuencias; min. 1,50 hasta min. 3,00”: <https://www.youtube.com/watch?v=xwgoYA4VPio&t=112s>

◊ “12 de Octubre, ¿Día de los pueblos indígenas o de Colón?”: <https://www.youtube.com/watch?v=nHClHupXsoQ&t=107s>

◊ “¿Cómo sería México sin la conquista española?”: <https://www.youtube.com/watch?v=gl01r-BqTxI&t=157s>

◊ “¿Cómo sería España si no hubiese colonizado Latinoamérica?”: <https://www.youtube.com/watch?v=SSNgqPbRvco&t=304s>

- Rúbrica de evaluación: Para esta actividad, el docente irá recogiendo, a través de la observación directa, la participación desarrollada por cada uno de los alumnos en lo

referente al contenido de la misma. Será necesario intervenir al menos en dos ocasiones para obtener la máxima puntuación del ejercicio.

3.10. Recursos.

Para implementar esta propuesta didáctica será necesario contar con el beneficio de una serie de recursos humanos y materiales, ya que en lo referente al capital y los recursos económicos, éstos últimos no se muestran indispensables para el desarrollo de la misma puesto que no comporta ningún desembolso para el alumno o para el centro educativo, llevándose a cabo, en su mayoría, en el aula de informática que la institución escolar pone al servicio de toda la comunidad educativa. Igualmente, a la hora de diseñar y elaborar la propuesta de intervención se tuvo en cuenta la disponibilidad que presentaban los destinatarios en relación al acceso a internet en sus hogares o bibliotecas más cercanas al domicilio, para que todos ellos, sin excepción, pudiesen desempeñar el elenco de ejercicios propuestos como tareas a desarrollar en casa.

A propósito del espacio y de los recursos humanos, será indispensable la voluntad que detente el docente a la hora de poner en marcha la unidad didáctica gamificada. El profesor debe tener claros cuáles son los objetivos que pretende alcanzar con el desarrollo de la misma, mostrándose convencido de su utilidad, y haciendo partícipe de ello a todos los estudiantes del grupo. Igualmente, será determinante recibir la aprobación del departamento didáctico donde se incluye la materia de Geografía e Historia, y en general de todo el equipo directivo y la jefatura de estudios del centro, para poder contar con el apoyo institucional necesario a la hora de poner en marcha la implementación de la unidad didáctica en el aula. En lo concerniente al contexto espacial de aprendizaje, los recursos espaciales requeridos para el desarrollo de esta unidad serán, como ya se ha señalado, el aula de informática de la propia institución, además del aula común del centro perteneciente al grupo de alumnos en cuestión, el cual será modificado en su distribución y orden cuantas veces lo precise la naturaleza de las actividades de aprendizaje a realizar. De ésta manera, el espacio se ajustará a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, tomándose, por ejemplo, una disposición en forma de “U” para los debates y puestas en común que se lleven a cabo en el conjunto de la clase; o bien en forma de agrupamientos, o por parejas, para el trabajo en grupo y por interacción. Asimismo, se aprovechará la disposición en bloque del alumnado durante la visualización de recursos audiovisuales; y a lo largo de filas horizontales para explicaciones y trabajos individuales, con el objetivo de mantener su atención y concentración durante todo el proceso de aprendizaje.

Para finalizar, entre los recursos materiales necesarios se encuentran: ordenadores con conexión a internet, proyector, lienzo de proyector, portafolio del alumno (formato físico), material escolar, libro de texto del alumno, hojas DIN.A3, fotocopias de los diplomas de virrey (anexo 7.4), fotocopias de las diferentes actividades de aprendizaje a realizar (3.9) y de sus correspondientes rúbricas de evaluación (una por alumno), 24 fotocopias del documento de presentación y reglamentación de la unidad (anexo 7.1), y las mismas para la tabla de los logros (anexo 7.6) y la tabla niveles (anexo 7.5). De la misma manera, será necesario imprimir la tabla clasificatoria (anexo) en formato DIN.A3 para colocarla en una de las paredes del aula y que de esta forma los alumnos puedan visualizar su progreso y puntuación.

3.11. Evaluación.

Para poder llevar a cabo una evaluación efectiva e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, Ruiz (2009 citado en Jiménez, González y Hernández, 2011) destaca el beneficio que reporta el empleo de diversas estrategias de evaluación (desarrollo de proyectos, formulación y solución de problemas, portafolio de evidencias de aprendizaje), diferentes instrumentos de evaluación (exámenes, guías de observación, rúbricas), así como la combinación de diferentes fuentes de información en relación a la evaluación de los distintos agentes implicados en el proceso (profesor y alumnado).

La evaluación de la presente unidad didáctica, considerada como una actividad más dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, y no como un hecho independiente o externo del mismo, se llevará a cabo, fundamentalmente, a través del desarrollo inicial de una breve y sencilla evaluación diagnóstica (Prats, 2011), realizada de manera conjunta para recuperar los conocimientos previos que los estudiantes tienen acerca de este periodo histórico (anexo 7.2) para a continuación, proseguir con una evaluación formativa o de seguimiento (Prats, 2011) a lo largo de toda la unidad didáctica mediante el empleo de un portafolio de evidencias de carácter físico para cada uno de los alumnos como principal estrategia de evaluación. Al tratarse, únicamente, de una unidad didáctica dentro de una programación general de curso, y no a una intervención de carácter transversal o anual, la limitación del tiempo escolar establecido desde la normativa en materia de educación para los contenidos y objetivos de cada etapa educativa, junto con la parcelación de las asignaturas en periodos de una hora para el caso de la Educación Secundaria, hace limitado el tiempo disponible para el desarrollo simultáneo de actividades de aprendizaje de diverso calado dentro de una unidad tan pequeña, por lo que las estrategias de evaluación, instrumentos y fuentes, se verán

también limitados por la naturaleza de las mismas. En consecuencia, y debido al carácter de las tareas de aprendizaje diseñadas para la presente unidad didáctica, el portafolio se estimará como una estrategia adecuada para una evaluación continua y eficaz del proceso de aprendizaje en el progreso de estas siete sesiones. Dentro del portafolio, los estudiantes irán incluyendo, a medida que avance la unidad, los diferentes trabajos y documentos que vayan generando, y que sean físicamente posibles de incluir, como resultado del desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas. De este modo, el docente podrá ir evaluando, pormenorizadamente, el esfuerzo, progreso y logro de los alumnos, de la misma manera que podrá confeccionar retroalimentaciones oportunas en el tiempo para que los estudiantes puedan ir modificando e introduciendo cambios en su proceso de aprendizaje; participando, como resultado, de una manera activa en la evaluación de su trabajo personal. Los portafolios consiguen que los logros y los progresos de los aprendizajes sean más obvios para los agentes implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje (BECTA, 2007 citado en Rodrigues, 2013), contribuyendo a que los estudiantes se involucren en este proceso desarrollando un sentimiento de logro personal respecto de su producción y aprendizaje a través de la reflexión y valoración que los mismos promueven sobre el propio aprendizaje, siendo un recurso muy eficaz tanto para la evaluación formativa como para la evaluación sumativa (Butler, 2010 citado en Rodrigues, 2013).

Asimismo, como instrumento de evaluación principal se empleará el uso de rúbricas donde se describirán los diferentes indicadores de evaluación para cada una de las tareas propuestas a lo largo de la unidad didáctica; a excepción de la “Actividad 5”, cuya evaluación radicará en la respuesta interactiva del alumnado, en relación a los conocimientos que habrían de abordar para este ejercicio, a través de un cuestionario de evaluación en línea diseñado por el docente en la innovadora plataforma digital gratuita “Kahoot!”, la cual ofrece la oportunidad de valorar y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes al quedar registradas cada una de sus respuestas. Las rúbricas de evaluación, defiende Goodrich (1997 citado en Díaz Barriga, 2006), permiten a los alumnos realizar juicios reflexivos sobre su trabajo, a la vez que conocen de primera mano lo que cada una de las actividades de aprendizaje les exige, y lo que de ellos se espera. Las rúbricas incrementan en el alumnado el sentimiento de responsabilidad y autodirección, retroalimentando sus fortalezas y áreas de mejora. Durante los debates y puestas en común, el docente diseñará una sencilla guía de observación que le permita reflejar la valoración en cuanto a la participación y actitud del alumnado respecto de este tipo de ejercicios. La evaluación sumativa no será

aplicada en esta unidad didáctica pues se reserva su uso para los exámenes de carácter parcial y trimestral de la materia.

Finalmente, para que la evaluación pueda ser considerada un hecho eficaz e integral, se incorporará a la misma una fuente de información relativa a la evaluación del proceso docente donde los alumnos valorarán, de manera personal y privada, aspectos cognitivos, afectivos, metodológicos o éticos, a través de un cuestionario anónimo (anexo 7.8), de la propia propuesta didáctica gamificada, así como el desempeño desarrollado por el profesor a lo largo de la misma, para que de ésta manera, se puedan llevar a cabo las mejoras y adaptaciones necesarias para mantener su calidad en todo momento.

4. CONCLUSIONES.

Como se ha podido comprobar a lo largo del avance del presente trabajo académico, los cambios acaecidos durante las últimas décadas en los diferentes ámbitos de la sociedad han transformado la misma provocando, en consecuencia, y entre otros aspectos, una renovación de las demandas sociales en materia de educación. No obstante, convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje, haciéndole responsable de su control y progreso, y ayudarle, además, en su preparación profesional y ciudadana para capacitarlo de las herramientas necesarias para la resolución de problemas en diversas áreas, permitiéndole así su adecuada inserción en un sistema en constante cambio, requiere de unas didácticas metodológicas diferentes a las que hasta ahora se estaban empleando, así como comportamientos distintos por parte de la práctica docente. En definitiva, “la adaptación al nuevo paradigma requiere formación y dedicación al rediseño de la actividad docente” (Poblete, 2006, p. 16).

Dentro de este nuevo contexto, la gamificación educativa se presenta, tal y como se constata en el desarrollo del marco teórico, como una alternativa metodológicamente apropiada para fomentar la motivación y el compromiso del alumno respecto de su propio proceso de aprendizaje, contribuyendo, de alguna manera, en la reducción de los niveles de absentismo escolar y abandono escolar temprano. No obstante, el objetivo general al cual ha ambicionado este documento ha sido el de diseñar una propuesta de intervención basada en la planificación y desarrollo de una unidad didáctica gamificada para los alumnos del tercer curso de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria de un centro docente de la Comunidad de Madrid, y cuyo resultado ha sido satisfactorio en la mayoría de los aspectos si bien a pesar del correcto diseño y aplicación de las diferentes mecánicas, dinámicas y componentes propios de los juegos a lo largo de la misma, ésta no ha podido ser implementada de manera real en las aulas de un centro escolar, lo cual ha impedido conocer su verdadera utilidad y potencial, limitación a la que se hará referencia en el apartado correspondiente a las limitaciones y prospectivas del presente trabajo académico.

Igualmente, y en relación a los objetivos específicos planteados en la introducción del presente Trabajo Fin de Máster, podría afirmarse que estos han sido alcanzados de una forma conveniente y apropiada y que se han cumplimentado, en la medida que la extensión establecida para la redacción del documento así lo ha permitido, en prácticamente la totalidad de sus aspectos. Así, por ejemplo, para el primero de los objetivos se ha llevado a cabo una exhaustiva investigación de la bibliografía más representativa acerca de esta nueva metodología empleada en el campo educativo,

especificándose sus formas de aplicación así como las ventajas y desventajas más significativas que esta didáctica activa ofrece. De la misma manera, se ha pretendido dejar constancia de la existencia de innumerables prácticas educativas gamificadas desarrolladas de forma exitosa en el campo de la enseñanza, y más concretamente en el ámbito de las ciencias sociales, a través de una breve presentación y análisis de una selección de experiencias reales desarrolladas por profesores de Geografía e Historia en las aulas de algunos colegios españoles. A fin de cuentas, se estima cumplido este objetivo a pesar de la obligada síntesis a la que se ve forzada la redacción del documento para su adecuación a la extensión. No obstante, hubiera resultado interesante el haber podido hacer eco de un elenco de experiencias gamificadas todavía más amplio para lograr conformar una visión más integral y realista de los beneficios de esta práctica y de la necesidad de ser incluida en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de Geografía e Historia.

Finalmente, se considera que el último de los objetivos específicos planteados en este trabajo, basado en el diseño de actividades de aprendizaje dentro de un sistema gamificado con el fin de aumentar la motivación e interés del alumnado por la asignatura, ha sido consumado tan solo en parte ya que a pesar del adecuado diseño del sistema, así como del conjunto de actividades de aprendizaje a realizar por el alumnado, la propuesta de intervención, como se verá más adelante, no ha podido ser llevada a la práctica en un contexto real de aula, viéndose limitada y quedando, por tanto, como una mera propuesta teórica a expensas de su implementación en un contexto real y espacial de aprendizaje, de lo que se deriva el desconocimiento acerca de su éxito o frustración. Si bien es cierto que la unidad didáctica ha sido elaborada atendiendo a experiencias reales satisfactorias de otros compañeros docentes especialistas en esta materia, el modelo particular que se ha seleccionado y diseñado para este sistema gamificado, así como la combinación e imbricación de los diferentes elementos de los juegos y estrategias lúdicas llevadas a cabo para el mismo, consiguen, junto con los intereses y características personales de cada uno de los estudiantes, y el contenido del conocimiento a trabajar, que la propuesta de intervención pueda variar considerablemente, en cuanto a resultados y desarrollo. Como señala Contreras (2017):

Aunque la creación de una estrategia de gamificación atractiva y eficaz para el aprendizaje pueda ser una tarea difícil, lenta o costosa, las experiencias van en aumento. La apuesta es lograr una adopción efectiva en el aula, aunque el profesor requiera de cierta infraestructura técnica, de tiempo extra y/o de una integración pedagógica adecuada para su plan de estudios. Todo sea por encontrar un nuevo método de enseñanza-aprendizaje para motivar a sus estudiantes y hacer que estos desarrollen un mayor compromiso con las asignaturas y en su aprendizaje (p.8).

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

En cuanto a las limitaciones encontradas a la hora de elaborar y redactar el presente Trabajo Final de Máster deberá señalarse, en primer lugar y como principal inconveniente, la imposibilidad de haber podido llevar a la práctica la unidad didáctica gamificada diseñada como propuesta de intervención para su aplicación real en el aula; de lo que se deriva, como ya se ha argumentado en el apartado anterior, un auténtico desconocimiento acerca de su éxito o frustración en lo referente a su eficacia, potencial y disfrute. De la misma manera, el hecho de no haber implementado la propuesta de intervención con un grupo real de alumnos dificulta la constatación en primera persona de los postulados y afirmaciones realizadas, en base a otros autores, a lo largo del cuerpo teórico de este documento, y que, en su mayoría, están relacionados con los estudios más relevantes sobre gamificación educativa realizados hasta la fecha. En consecuencia, se plantea llevar a la práctica, con un grupo real de alumnos, la propuesta de intervención aquí diseñada, con el objetivo de corroborar su verdadero potencial y utilidad. Igualmente, su puesta en práctica, como principal prospectiva del presente trabajo académico, permitiría la obtención de una preciada información en lo que respecta a modificaciones y cambios para su difusión y mejora, gracias a la existencia, dentro de la misma, de un cuestionario de valoración destinado a ser desarrollado por el alumno de forma privada y anónima, con el ideal de incurrir en su perfeccionamiento y progreso, especialmente al tratarse de una metodología didáctica activa de reciente aplicación en las aulas españolas de Educación Secundaria.

Como principal línea de investigación, y posibilidades futuras, se perfila, por un lado, la búsqueda e indagación acerca de un mayor número de propuestas didácticas gamificadas para la etapa de Educación Secundaria, así como de otras metodologías de carácter activo, que permitan, mediante su combinación, el diseño de nuevos planteamientos didácticos que se singularicen por su naturaleza creativa y motivadora, y por su capacidad para mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto en la asignatura de Geografía e Historia como en el resto de materias integradas en el currículo oficial. Por otro lado, el presente trabajo académico puede dar pie tanto a la creación y desarrollo de otras proposiciones de intervención similares, como al diseño de nuevas e innovadoras propuestas didácticas; todo ello a través de su adecuada difusión entre la comunidad educativa, utilizando, por ejemplo, la web 2.0. para su divulgación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alfonso, S. (2016). Juegos y juguetes infantiles en el arte medieval. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, 3 (15), 51- 65. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2016-06-30-Juegos%20y%20juguetes.pdf>
- Aranda, M. G. y Caldera, J. F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educ@rnos*, (31), 41- 66. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/11/educarnos31-1.pdf#page=41>
- Araujo, I. (2016). Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no proceso de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17 (1), 87- 108. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201617187107>
- Ayén, F. (s.f.). *Profesor de Historia, Geografía y Arte*. Recuperado de <https://www.profesorfrancisco.es/>
- Ayuntamiento de Madrid. (25 de octubre de 2018). Portal web del Ayuntamiento de Madrid. Recuperado el 28 de enero de 2019 de <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Distritos-en-cifras/Distritos-en-cifras-Informacion-de-Barrios-/?vgnextfmt=default&vgnextoid=oe9bcc2419cdd410VgnVCM2000000oc205a0aRCRD&vgnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000ob205a0aRCRD>
- Azumendi, E. (27 de agosto de 2006). Los colegios públicos sufren mayor fracaso escolar que los privados en todas las etapas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/08/27/paisvasco/1156707600_850215.html
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bautista, Y. R. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, 5 (25), 41- 54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421454005.pdf>
- Beltrán, J.A. (Coord.), (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso escolar, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (43), 7- 10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358751>
- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la Gamificación. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/280305526_Fundamentos_de_gamificacio_n

- Burke, B. (2014). *Gamify. How Gamification motivates people to do extraordinary things*. New York: Routledge.
- Cataldi, Z., & Dominighini, C. La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Información Educativa y Medios Audiovisuales*, 12 (19), 14- 21. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education*, 39 (7), 3-7. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Consejo Comisión Europea. (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308(01))
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de <http://www.hacienda.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- Contretas, R. S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En Contreras, S. y Eguia, J. L., (1ª Ed.), *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 11- 18). Recuperado de http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_15.pdf
- Cortizo, J. C., Carrero, F. M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I. y Pérez, J. (2011). *Gamificación y Docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/1750>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.
- Donoghue, R. y Hicks, F. (2014). *FATE acelerado*. Ediciones conBarba. Recuperado de <https://www.nosolorol.com/es/fate/243/fate-acelerado-papel>

- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Directorate- General for Education, Youth, Sport and Culture. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras Deusto*, 91 (31), 35- 55. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/108045>
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93- 114. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2011000200005
- Escaño, J. & Gil de la Peña, M.L. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*. (101), 6- 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168399>
- Fernández Cruz, F. J. y Fernández Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Científica de Educomunicación*, (46), 97- 105. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/29598/2/c4610es.pdf>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio s.XXI*, (24), 35- 56. Recuperado de [file:///C:/Users/Belen/Downloads/152-Texto%20del%20art%C3%ADculo-688-1-10-20070328%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Belen/Downloads/152-Texto%20del%20art%C3%ADculo-688-1-10-20070328%20(1).pdf)
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Furdu, I., Tomozei, C. y Köse, U. (2017). Pros and cons gamification and gaming in classroom. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8 (2), 56-62. Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1708.09337>
- García Muñoz, T. (2017). Política de Educación y Formación. Universidad Carlos III de Madrid. Centro de Documentación Europea. Recuperado de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DPoli%C3%8C%C2%81tica+de+Educaci%C3%B3n.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DMPDE&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352939834080&ssbinary=true>
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E*, 1, 1- 18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28076510_Motivacion_aprendizaje_rendimiento_escolar

- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, España. Recuperado de <http://www.carlosgonzalezardon.com/tesis/capitulos/4GamificacionVjsTransSocCarlosGTardon.pdf>
- González, M (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1>
- Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). Social Motivations to use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise. *ECIS Completed Research*, (105), Recuperado de https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1328&context=ecis2013_cr
- 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. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978>
- Hernández, I. A., Monroy, A. y Jiménez, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación universitaria*, 11(5), 31-40. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062018000500031
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huotari, K. y Hamari, J. (2012). Defining Gamification: A Service Marketing Perspective. *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012*, Tampere, Finland, 3-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259841647_Defining_Gamification_-_A_Service_Marketing_Perspective
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2016). *Gamificación. Edu Trends*. Monterrey. Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsgamificacion/>
- Jiménez, Y.I., González, M.A. y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza- aprendizaje acorde con la Educación Basada

- en Competencias. *CPU- e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1- 25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121730002.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
 - Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35. Recuperado de: <file:///C:/Users/Belen/Downloads/502-252-PB.pdf>
 - Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
 - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
 - Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review* (27), 5-8. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/12486/pdf_1
 - Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. Recuperado de <http://gtncpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Marks.pdf>
 - Martín, J. (2017). *Ídolos de Acero. Lodo, sangre y fuego*. Recuperado de <https://jmartincardoso.wixsite.com/idolos-de-acero>
 - Maté, I. (s/f). *1d10 en la mochila. Alternativas al ocio digital a través de la enseñanza*. Recuperado de <https://1d10enlamochila.wordpress.com/2015/03/21/el-ministerio-del-tiempo-entra-en-clase-1a-parte/>
 - Maté, I. y Alcalde, A. (2015). *El Ministerio del Tiempo. Guatemala Connection. Una aventura del rol para jugar en clase de 2º de la ESO con propuesta de actividades para clase*. Recuperado de <https://1d10enlamochila.files.wordpress.com/2015/04/guatemala-connection-juego-de-rol.pdf>
 - McGonigal, J. (2011). *Reality is broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: The penguin press.
 - Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious Games. Games that educate, train and informs*. Canadá: Thonsom.
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-para-reduccion-del-abandono-educativo-temprano/educacion-abandono-escolar/20677>

- Navarrete, C. (2017). *La gamificación al servicio de las Ciencias Sociales en Secundaria. Teoría y práctica docente*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/46481/>
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Novillo, M. A. (2016). Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 125- 140. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3003>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En *X Congreso Internacional Galego- Português de Psicopedagogía*. Universidade do Minho: Braga. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/c/c/cc3.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.
- Palazón, J. (2015). Motivación del alumnado de Educación Secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, (31), 1059- 1079. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283153019_Motivacion_del_alumnado_de_educacion_secundaria_a_traves_del_uso_de_insignias_digitales
- Pérez, O. (2012). “Ludificación” en la narrativa audiovisual contemporánea. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (93), 1-10. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero093/ludificacion-en-la-narrativa-audiovisual-contemporanea/>
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. *Investigación en educación matemática: actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, 83-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264720>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1- 13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia* Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.
- Roa, A. (2015). *El yo infantil y sus circunstancias*. Editorial: Pasión por los Libros.
- Rodrigues, R. (2013). Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Revista Cultural de Guatemala. Formación de educadores: experiencia centroamericana*, 2, 157- 182. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263927730_Los_portafolios_en_el_ambito_educativo_usos_y_beneficios
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor-M.E.C.)
- Root-Benrstein, M. y Root-Benrstein, R. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 79- 92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723006.pdf>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142. Recuperado de <http://repositori.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/1702/542077.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobreestimulado. *Teoría de la Educación*, 28 (2), 93- 112. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/teoredu28293112/16072>
- Schroer, W. (2008). Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 40, 9-10. Recuperado de http://iam.files.cms-plus.com/newimages/portalspdfs/2008_03_04.pdf
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC.
- Torres, O. y Valencia, J. S. (2017). *Sistema de apoyo para prácticas deportivas, basado en servicios en la nube, utilizando principios de gamificación*. (Trabajo fin de Grado). Universidad de San Buenaventura Colombia, Santiago de Cali. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/handle/10819/4585>
- Ulicsak, M., Facer, K. y Sandford, R. (2007). Issues impacting games-based learning in formal secondary education. *Advanced Technology for Learning*, (4), 1- 8.

Recuperado

de

https://www.researchgate.net/publication/43375634_Issues_impacting_games-based_learning_in_formal_secondary_education

- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*. (214), 525- 546. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6612/6Atribuciones_causales.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

7. ANEXOS.

7.1. Presentación de la unidad didáctica gamificada. Narrativa, instrucciones y elementos.

“¡Atención ciudadanos de Castilla! ¡Atención! Se precisa con urgencia un número suficiente de marineros que estén dispuestos a enrolarse en la nueva flota descubridora de una ruta alternativa hacia la India, dirigida y capitaneada por el nuevo almirante de la recién estrenada Monarquía Hispánica, Cristóbal Colón. Todos aquellos aventureros que consideren aceptar este reto deberán acudir el primero de agosto a la localidad costera de Palos de la Frontera, desde cuyo puerto partirán tres naves dos días después: la Pinta, la Niña y la Santa María. Para realizar esta hazaña, y aunque pareciese lo contrario, no se precisará de ningún tipo de formación previa especializada ya que la resolución de los diferentes retos planteados a lo largo del viaje, llevará a cada uno de los tripulantes de estas embarcaciones a lograr la adquisición de un determinado nivel de experiencia y habilidades necesarias para surcar los mares y océanos, explorar y conquistar nuevos territorios, y hasta para colonizar y gobernar civilizaciones enteras. Por lo tanto, si te consideras un valiente e intrépido aventurero, capaz de superar tus miedos y de lanzarse a lo desconocido para conseguir ir ascendiendo de estatus social hasta llegar a convertirte en virrey español de alguno de los territorios del Nuevo Mundo, este es tu viaje. ¡No pierdas tiempo y corre a alistarte en la flota! A lo largo del viaje, descubrirás multitud de misterios que no conocías, disfrutarás de beneficios y ventajas que no imaginabas, y aprenderás nuevas habilidades que te servirán durante el resto del curso. De la misma manera, si superas los retos que te depara este viaje, podrás ir consiguiendo puntos de victoria que te permitirán ir ascendiendo de nivel en la escala social, y pasarás de ser un mero ciudadano castellano a un glorioso virrey español. *Noticia publicada en la localidad de Santa Fe (Granada) en mayo de 1492.*”

Si tras la lectura de esta noticia te has animado a viajar lejos para convertirte en uno de los nuevos virreyes del Nuevo Mundo, continua leyendo las instrucciones del funcionamiento de este juego que da vida a la unidad didáctica “¡Tierra a la vista!”. Todos tus compañeros y tú, comenzaréis la primera sesión siendo ciudadanos castellanos, y partiréis en el viaje de Colón, rumbo hacia a las supuestas Indias, con 10 puntos de victoria en el bolsillo. Para llegar a convertirnos en virreyes del Nuevo Mundo descubierto deberéis ir ascendiendo en la escala social, que estará compuesta de seis niveles diferentes hasta llegar al de “virrey”, estos son: “marinero”, “almirante”, “descubridor”, “conquistador”, “colonizador” y, finalmente, “virrey”, el cual se podrá

alcanzar en la séptima y última sesión de la unidad. Durante las diferentes travesías o sesiones, tendréis que ir resolviendo una serie de retos o actividades, en el aula o en casa, que os permitirán ir ganando un determinado número de puntos de victoria que podréis utilizar para ir subiendo de nivel en la escala social. Junto a este documento, se os han entregado unas tablas que contienen información acerca de los niveles sociales del juego y los puntos de victoria que son necesarios para llegar a cada uno de ellos. De la misma manera, se os hace entrega del contenido de cada uno de los retos a desempeñar en cada una de las sesiones, para que podáis ir programando vuestro tiempo de trabajo, y para que podáis establecer la estrategia o estrategias que mejor se adapten a vuestros intereses y capacidades dentro del juego; recordad que lo importante es participar, esforzarse y, en definitiva, disfrutar del viaje! Además, y por si esto no fuese suficiente, contaréis con una serie de beneficios, tanto en las clases como en la evaluación de la asignatura, que podréis conseguir siempre y cuando superéis los retos de una manera profesional, es decir, logrando la máxima puntuación de la nota, un sobresaliente, o lo que se correspondería con un 9 o 10 sobre 10, en el caso de que la puntuación total de la actividad fuese esta. La lista de posibles logros y beneficios a conseguir también se os ha entregado, junto con la rúbrica de evaluación correspondiente a cada una de las actividades, para que conozcáis, desde el primer momento, que se os exige en cada reto y cómo podéis llegar a conseguir la máxima puntuación para adquirir los deseados logros y disfrutar de ciertas ventajas a la vez que vais escalando en la pirámide social. Cada rúbrica llevará impreso el número de puntos de victoria que se otorga a cada uno de los apartados de las actividades o retos a resolver. Los logros no serán entregados bajo ningún concepto si el alumno no ha conseguido obtener la máxima puntuación. Cuando un alumno quiera hacer uso de los logros conseguidos, éstos deberán ser devueltos al profesor para su validación. Los puntos de victoria no se os entregarán físicamente, sino que los iremos reflejando en la tabla de clasificación que situaremos en una de las paredes de la clase para que, de esta manera, todos podáis observar cual es vuestra puntuación y vuestro progreso en el juego en el momento que mejor os venga. De esta manera, y sin más dilaciones, dispónganse a embarcar rumbo a la aventura, rumbo hacia un nuevo continente.

7.2. Bloque de preguntas para la investigación diagnóstica.

-
- ¿Has oído hablar del descubrimiento de América? ¿Cuándo y por qué se produjo?
 - ¿Quién fue Cristóbal Colón? ¿Y los Reyes Católicos?
 - ¿De dónde viene el término “Era de los descubrimientos”?
 - ¿Conoces algún descubridor o navegante portugués de esta época?

7.4. Diploma de virrey español en América.

Figura 1: Diploma de virrey español en América



Fuente: elaboración propia.

7.5. Tabla de niveles.

Tabla 4: tabla de niveles para la unidad didáctica gamificada.

Nivel	Icono	Puntos	Retos	Logros
1. Ciudadano		10		
2. Marinero		25	1. Trabajo en equipo.	▪ PERMUTA DE CARABELA
			2. Apuntes/ esquema.	▪ PERMUTA DOBLE DE CARABELA
			3. Trabajo individual de investigación.	▪ TE ELIJO PARA COMPARTIR



			4. Trabajo individual de investigación.	ESTE VIAJE
3. Almirante		50	5. Concurso en equipo.	▪ CHAPUZÓN EN ALTA MAR
			6. Apuntes/ esquema.	▪ INTENTO DE AVISTAR TIERRA
			7. Trabajo individual creativo.	▪ DURMIENDO BAJO UN COCOTERO
4. Descubridor		70	8. Trabajo individual creativo.	▪ MANEJAMOS JUNTOS EL ASTROLABIO
			9. Apuntes/ esquema.	▪ MANEJAMOS JUNTOS LA BRÚJULA
			10. Trabajo en equipo.	▪ VIENTO EXTRA PARA SURCAR LOS MARES
			11. Trabajo individual de investigación.	
5. Conquistador		110	12. Trabajo individual creativo.	▪ VIENTO EXTRA PARA QUE OTRO COMPAÑERO SURQUE LOS MARES
			13. Trabajo individual de reflexión.	▪ ENTREGA DE RECURSOS AMERICANOS
			14. Trabajo individual de investigación.	▪ CONSULTA AL REY

6. Colonizador		140	15. Trabajo individual creativo.	▪ CONSULTA A LOS DIOSES AMERINDIOS
			16. Trabajo individual creativo y de investigación.	▪ EJÉRCITO AUXILIAR
			17. Trabajo individual de investigación.	▪ RESCATE DE UN SOLDADO
7. Virrey		180	18. Apuntes/esquema.	▪ GLORIA COLONIAL
			19. Actividad colaborativa.	▪ VENTAJAS DEL TÍTULO DE VIRREY

Fuente: elaboración propia.





7.6. Tabla de logros.



Tabla 5: *tabla de desglose de logros.*

Logro	Tarjeta	Ventaja que otorga	Nivel
			Nota
▪ PERMUTA DE CARABELA		El alumno podrá cambiarse al sitio que desee durante un día (siempre para la clase de Geografía e Historia).	2
			SB
▪ PERMUTA DOBLE DE CARABELA		El alumno podrá cambiarse al sitio que desee durante un día y, además, podrá ofrecer esta ventaja a otro de	2
			SB

		sus compañeros	
▪ TE ELIJO PARA COMPARTIR ESTE VIAJE		El alumno podrá elegir al compañero que quiera para un trabajo o actividad en equipo.	2
			SB
▪ CHAPUZÓN EN ALTA MAR		El alumno y un compañero, a su elección, podrán salir 5 minutos antes del inicio de un recreo (previo permiso del profesor)	3
			SB
▪ INTENTO DE AVISTAMIENTO DE TIERRA		El alumno podrá repetir una actividad para conseguir más puntos y obtener mejores logros.	3
			SB
▪ DURMIENDO BAJO UN COCOTERO		El alumno podrá entregar los apuntes del portafolio un día después sin que ello le penalice en la puntuación.	3
			SB
▪ MANEJAMOS JUNTOS EL ASTROLABIO		El alumno podrá realizar junto con otro compañero que posea el mismo logro una actividad propuesta como individual.	4
			SB

▪ MANEJAMOS JUNTOS LA BRÚJULA		El alumno podrá realizar junto con otro compañero que no posea el mismo logro una actividad propuesta como individual.	4
			SB
▪ VIENTO EXTRA PARA SURCAR LOS MARES		El alumno podrá subir un punto en alguna de las actividades donde no haya logrado alcanzar la máxima puntuación.	4
			SB
▪ VIENTO EXTRA PARA QUE OTRO COMPAÑERO SURQUE LOS MARES		El alumno podrá ayudar a uno de sus compañeros a subir un punto en alguna de las actividades donde no haya logrado alcanzar la máxima puntuación.	5
			SB
▪ ENTREGA DE RECURSOS AMERICANOS		El alumno recibirá de manera gratuita, es decir, sin dar solución a un reto planteado para la obtención de la insignia correspondiente, cualquiera de los logros, facilitados hasta el momento, que considere más útil	5
			SB

▪ CONSULTA AL REY		El alumno podrá, durante el examen parcial del primer trimestre de la asignatura de Geografía e Historia, consultar al profesor si una respuesta del examen es correcta, recibiendo ciertas orientaciones y pistas para su corrección y mejora.	5
			SB
▪ CONSULTA A LOS DIOSES AMERINDIOS		Durante el examen parcial del primer trimestre de la asignatura de Geografía e Historia, el alumno podrá consultar sus apuntes durante 30 segundos.	6
			SB
▪ EJÉRCITO AUXILIAR		El alumno podrá subir un punto de la nota en una actividad o en el examen parcial del primer trimestre de la asignatura de Geografía e Historia.	6
			SB
▪ RESCATE DE UN SOLDADO		El alumno podrá hacer que un compañero apruebe el primer examen parcial del primer trimestre para la asignatura de	6
			SB

		Geografía e Historia, siempre y cuando la nota obtenida sea igual o superior a 4'5.	
▪ GLORIA COLONIAL		El alumno podrá subir medio punto en el examen de evaluación del primer trimestre para la asignatura de Geografía e Historia.	7
			SB
▪ VENTAJAS DEL TÍTULO DE VIRREY		El alumno podrá realizar un trabajo, previamente acordado con el profesor, para liberar los contenidos de esta unidad didáctica de cara al examen de evaluación del primer trimestre para la asignatura de Geografía e Historia.	7
			SB

Fuente: elaboración propia.

- **Logros:** de elaboración propia e impresos en sus correspondientes tarjetas plastificadas para su entrega al alumno. Se imprimirán varios ejemplares de cada uno de los logros.



CHAPUZÓN EN ALTA MAR



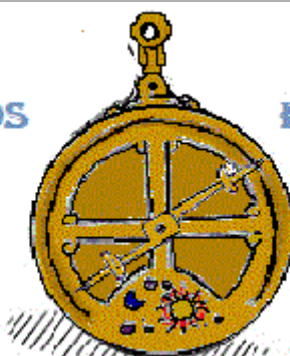
INTENTO DE AVISTAMIENTO DE TIERRA



DURMIENDO BAJO UN COCOTERO



MANEJAMOS JUNTOS



EL ASTROLBIO



**MANEJAMOS
JUNTOS LA
BRÚJULA**



**VIENTO EXTRA PARA
SURCAR LOS MARES**



**VIENTO EXTRA PARA
QUE OTRO COMPAÑERO
SURQUE LOS MARES**



**ENTREGA DE RECURSOS
AMERICANOS**



CONSULTA AL REY



**CONSULTA A
LOS DIOSES
AMERINDIOS**



**EJÉRCITO
AUXILIAR**





7.7. Rúbricas de evaluación.

7.7.1. Rúbrica “Actividad 1”.

Tabla 6: Rúbrica “Actividad 1”

	0	1	2	3
Enumeran las razones principales que llevaron a los europeos a realizar viajes de descubrimiento por el mundo.	No enumeran ni conocen ninguna de las razones principales que motivaron los viajes europeos de descubrimiento.	Enumeran y conocen al menos una o dos de las razones que motivaron los viajes europeos de conquista.	Enumeran más de dos razones motivadoras de los viajes europeos de conquista.	Enumeran todas o casi todas las razones que motivaron los viajes europeos de conquista.
Realizan la actividad utilizando la herramienta “Smartdraw”.	No utilizan la herramienta “Smartdraw” para realizar la actividad.	Utilizan la herramienta “Smartdraw” para realizar la actividad aunque no obtienen un mapa conceptual muy adecuado.	Utilizan la herramienta “Smartdraw” para realizar la actividad y obtienen un mapa conceptual bastante adecuado.	Utilizan la herramienta “Smartdraw” para realizar la actividad y obtienen un mapa conceptual perfectamente adecuado para su estudio.
Trabajan en grupo de manera cooperativa y respetuosa, y cumpliendo cada uno con su función asignada.	Los alumnos no trabajan en grupo de manera cooperativa ni cumplen con sus funciones asignadas.	Los alumnos trabajan en grupo aunque no de manera cooperativa y no todos ellos cumplen con sus funciones.	Los alumnos trabajan en grupo aunque no de manera cooperativa; cada uno de ellos cumple con sus funciones.	Los alumnos trabajan en grupo de manera cooperativa y cada uno de ellos cumple con sus funciones asignadas.

	1
Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

7.7.2. Rúbrica “Actividad 2”.

Tabla 7: Rúbrica “Actividad 2”

	0	1	2	3
Incluye en el esquema o los apuntes las razones principales que llevaron a los europeos a realizar los viajes de descubrimiento.	No incluye en el esquema o los apuntes ninguna de las razones principales que llevaron a los europeos a realizar los viajes de descubrimiento.	Incluye en el esquema o los apuntes una, o dos de las razones principales que llevaron a los europeos a realizar los viajes de descubrimiento.	Incluye en el esquema o los apuntes más de dos razones motivadoras de los viajes de descubrimiento europeos.	Incluye en el esquema o los apuntes todas, o casi todas las razones principales que motivaron los viajes de descubrimiento europeos.

Incluye en los apuntes los mapas conceptuales elaborados para la “Actividad 1”.	No incluye en los apuntes ninguno de los mapas conceptuales elaborados para la “Actividad 1”.	Incluye en los apuntes los tan solo uno de los dos mapas conceptuales elaborados para la “Actividad 1”.	Incluye en los apuntes los mapas conceptuales elaborados para la “Actividad 1”.	Incluye en los apuntes los mapas conceptuales elaborados para la “Actividad 1”.
Los apuntes se presentan claros, ordenados y sin faltas.	Los apuntes no se presentan claros y ordenados; existen faltas ortográficas.	Los apuntes se presentan medianamente claros y ordenados pero existen algunas faltas ortográficas	Los apuntes se presentan claros aunque no del todo ordenados; existe alguna falta ortográfica.	Los apuntes se presentan perfectamente claros y ordenados. No hay faltas ortográficas.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1
	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

7.7.3. Rúbrica “Actividad 3”.

Tabla 8: Rúbrica “Actividad 3”

	0	1	2	3
Incluye en el portafolio el dibujo de la carabela con sus diferentes partes.	No incluye en el portafolio el dibujo de la carabela con sus diferentes partes.	Incluye en el portafolio el dibujo de la carabela pero señala pocas de sus diferentes partes.	Incluye en el portafolio el dibujo de la carabela y señala la gran mayoría de sus diferentes partes.	Incluye en el portafolio el dibujo de la carabela con sus diferentes partes al completo.
Explica las mejoras y ventajas de las carabelas frente a otras naves.	No explica las mejoras y ventajas de las carabelas frente a ninguna de las otras naves.	Explica alguna de las mejoras y ventajas de las carabelas frente a otras naves.	Explica la gran mayoría de las mejoras y ventajas de las carabelas frente a otras naves.	Explica todas las mejoras y ventajas de las carabelas frente a otras naves.
Los apuntes y el dibujo se presentan claros, limpios y sin faltas de ortografía.	Los apuntes y el dibujo no se presentan claros, ni limpios o no tienen que ver con los recursos ofrecidos.	El dibujo se presenta limpio aunque los apuntes no son del todo claros y comprensibles, y comente alguna falta ortográfica	Los apuntes se presentan claros y comprensibles aunque comete alguna falta de ortografía; el dibujo está bastante limpio.	Los apuntes y el dibujo se presentan claros y limpios y sin faltas ortográficas.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.4. Rúbrica “Actividad 4”.

Tabla 9: Rúbrica “Actividad 4”

	0	1’5	3
Contesta correcta y concisamente a la primera pregunta. No presenta faltas ortográficas.	No contesta a la primera pregunta.	Contesta a la primera pregunta correctamente aunque no de una manera concisa y presenta faltas ortográficas.	Contesta correcta y concisamente a la primera pregunta. No presenta ninguna o casi ninguna falta ortográfica.
Contesta correcta y concisamente a la segunda pregunta. No presenta faltas ortográficas.	No contesta a la segunda pregunta.	Contesta a la segunda pregunta correctamente aunque no de una manera concisa y presenta faltas ortográficas.	Contesta correcta y concisamente a la segunda pregunta. No presenta ninguna o casi ninguna falta ortográfica.
Contesta de manera creativa a la tercera pregunta. Sin faltas.	Contesta de manera creativa a la tercera pregunta. Sin faltas.	Contesta de manera creativa a la tercera pregunta. Sin faltas.	Contesta de manera creativa a la tercera pregunta. Sin faltas.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.5. Cuestionario: Kahoot!

1. Una de las causas de la expansión europea fue:

- a) La expulsión de los judíos.
- b) Uniformidad religiosa.
- c) Avances técnicos.
- d) Creación de una monarquía autoritaria.

2. Instrumentos que mejoraron la navegación:

- a) Astrolabio.
- b) Timón.
- c) Brújula.
- d) a y c son correctas.

3. Durante el siglo XV surgen dos nuevos tipos de barcos: la carabela y:

- a) La goleta.
- b) El bergatín.
- c) La nao.
- d) El galeón.

4. Las expediciones portuguesas:

- a) Pretendían alcanzar la India por mar.
- b) Todas son correctas.
- c) Comienzan en el siglo XV.
- d) Impulsadas por Enrique el Navegante.

5. ¿Cuándo emprendieron su expansión ultramarina portugueses y castellanos?

- a) Ninguna es correcta.
- b) En la segunda mitad del siglo XV.
- c) En la segunda mitad del siglo X.
- d) En la primera mitad del siglo XII.

6. ¿Quiénes habían interrumpido la llamada Ruta de la seda?

- a) Los turcos.
- b) Los bereberes.
- c) Los venecianos.
- d) Los griegos.

7. ¿Qué rutas tradicionales quedaron bloqueadas?

- a) Las rutas tradicionales hacia Oriente.
- b) Las rutas tradicionales hacia Occidente.
- c) Las rutas tradicionales hacia el Océano Atlántico.
- d) Ninguna es cierta.

8. ¿Quién fue Enrique el navegante?

- a) Un comerciante veneciano.
- b) Un tripulante del viaje de Colón.
- c) Un infante portugués que fomentó los viajes de descubrimiento.
- d) Un rey español.

9. ¿Quién consiguió localizar por primera vez el cabo de Buena Esperanza?

- a) Cristóbal Colón.
- b) Fernando de Magallanes.
- c) Bartolomé Díaz.
- d) Fernando el Católico.

10. ¿Qué islas son colonizadas primero por los portugueses?

- a) Azores.
- b) Madeira.
- c) Molucas.
- d) Cabo Verde.

11. Vasco de Gama consiguió:

- a) Llegar a la India en 1498.
- b) Cruzar el Estrecho de Magallanes.
- c) Conquistar Perú.
- d) a y b son correctas.

12. Cristóbal Colón pensaba que podía llegar a Asia navegando hacia el:

- a) Este.
- b) Sur.
- c) Oeste.
- d) Norte.

13. ¿Quién era el capitán de la Nao Santa María?

- a) Martín Alonso.
- b) Juan de la Cosa.
- c) Vicente Yáñez.

d) Cristóbal Colón.

14. ¿Qué isla americana fue avistada primero por Colón?

a) Cuba

b) Guanahaní.

c) Isla de la Concepción.

d) Islas Azores.

15. ¿Qué día zarparon Colón y sus navegantes del puerto de Palos?

a) El 3 de septiembre de 1492.

b) El 6 de septiembre de 1492.

c) El 6 de septiembre de 1472.

d) El 3 de agosto de 1492.

16. ¿Hacia dónde se dirigió Colón en un primer momento desde el puerto de Palos?

a) Todas son correctas.

b) Hacia América directamente.

c) Hacia el Oeste.

d) Hacia las islas Canarias.

17. ¿Quién gritó tierra desde la Pinta?

a) Cristóbal Colón.

b) Ambrosio Rodríguez.

c) Juan Rodríguez Bermejo conocido como Rodrigo de Triana.

d) Rodrigo de la Palma.

18. ¿Cuántos viajes en total realizó Cristóbal Colón rumbo a América?

a) Dos

b) Tres

c) Cuatro

d) Uno

19. ¿Cuál fue el primer viaje de circunnavegación de la Tierra?

a) El viaje de Vasco de Gama

b) El viaje de Fernando de Magallanes y Elcano.

- c) El viaje de Cristóbal Colón.
d) Ninguna respuesta es correcta.

20. ¿Quién fue Juan Sebastián Elcano?

- a) El primer navegante español en dar la vuelta al mundo.
b) El primer navegante portugués en atravesar el cabo de Buena Esperanza.
c) Un comerciante veneciano amigo de Colón.
d) Colonizador portugués de las islas Madeira.

7.7.6. Rúbrica “Actividad 6”.

Tabla 10: Rúbrica “Actividad 6”

	0	1	2	3
Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los portugueses, conteniendo los indicadores señalados para la actividad.	No incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los portugueses, ni contiene los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes solo algunos de los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los portugueses; solo contiene algunos de los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los portugueses, pero no incluye todos los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los portugueses, incluyendo los indicadores señalados para la actividad.
Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los castellanos, conteniendo los indicadores señalados para la actividad.	No incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los castellanos, ni contiene los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes solo algunos de los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los castellanos; solo contiene algunos de los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los castellanos, pero no incluye todos los indicadores señalados para la actividad.	Incluye en los apuntes los principales viajes de descubrimiento llevados a cabo por los castellanos, conteniendo los indicadores señalados para la actividad.
Los apuntes se presentan claros, ordenados y sin faltas.	Los apuntes no se presentan claros y ordenados; existen faltas ortográficas.	Los apuntes se presentan medianamente claros y ordenados pero existen algunas faltas ortográficas	Los apuntes se presentan claros aunque no del todo ordenados; existe alguna falta ortográfica.	Los apuntes se presentan perfectamente claros y ordenados. No hay faltas ortográficas.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.7. Rúbrica “Actividad 7”.

Tabla 11: Rúbrica “Actividad 7”

	0	1	2
Escribe una biografía con un contenido y redacción adecuados sobre uno de los personajes señalados para la actividad.	Escribe una biografía sin un contenido y redacción adecuados sobre uno de los personajes señalados para la actividad.	Escribe una biografía sobre uno de los personajes señalados para la actividad, con un contenido adecuado, aunque la redacción es poco creativa y acertada.	Escribe una biografía con un contenido y redacción adecuados sobre uno de los personajes señalados para la actividad.
Incluye las fuentes utilizadas y justifica el porqué de su elección.	No incluye las fuentes utilizadas ni justifica el porqué de su elección.	Incluye las fuentes utilizadas pero no justifica el porqué de su elección.	Incluye las fuentes utilizadas y justifica el porqué de su elección.
Redacta de manera clara y sin faltas de ortografía.	No redacta de manera clara y tiene faltas de ortografía.	Redacta de manera clara y pero tiene faltas de ortografía.	Redacta de manera clara y sin faltas de ortografía.

Fuente: elaboración propia.

7.7.8. Rúbrica “Actividad 8”.

Tabla 12: Rúbrica “Actividad 8”

	0	3	4	5
Utiliza la herramienta “Blogger” para crear el <i>blog</i> y busca, interpreta y selecciona correctamente los mapas e imágenes en internet.	No utiliza la herramienta “Blogger” para crear el <i>blog</i> , ni tampoco busca, interpreta o selecciona correctamente los mapas e imágenes en internet.	Utiliza la herramienta “Blogger” para crear el <i>blog</i> , pero no busca, interpreta o selecciona correctamente los mapas e imágenes en internet.	Utiliza la herramienta “Blogger” para crear el <i>blog</i> y busca, interpreta y selecciona correctamente los mapas pero no las imágenes en internet.	Utiliza la herramienta “Blogger” para crear el <i>blog</i> y busca, interpreta y selecciona correctamente los mapas e imágenes en internet.
Incluye en el <i>blog</i> los cuatro viajes de Cristóbal Colón.	No incluye en el <i>blog</i> ninguno de los viajes de Cristóbal Colón.	Incluye en el <i>blog</i> solo dos de los cuatro viajes de Cristóbal Colón.	Incluye en el <i>blog</i> tres de los cuatro viajes de Cristóbal Colón.	Incluye en el <i>blog</i> los cuatro viajes de Cristóbal Colón.
Hace mención al Tratado de Tordesillas y a las Capitulaciones de Santa Fe, e incluye todos los apartados descritos para la actividad en cada una de las entradas del <i>blog</i> .	No hace mención al Tratado de Tordesillas ni a las Capitulaciones de Santa Fe, ni tampoco incluye ninguno de los apartados descritos para la actividad en cada una de las entradas del <i>blog</i> .	Hace mención al Tratado de Tordesillas pero no a las Capitulaciones de Santa Fe, e incluye solo algunos de los apartados descritos para la actividad en cada una de las entradas del <i>blog</i> .	Hace mención al Tratado de Tordesillas y a las Capitulaciones de Santa Fe, e incluye casi todos los apartados descritos para la actividad en cada una de las entradas del <i>blog</i> .	Hace mención al Tratado de Tordesillas y a las Capitulaciones de Santa Fe, e incluye todos los apartados descritos para la actividad en cada una de las entradas del <i>blog</i> .

Redacta en primera persona, sin faltas de ortografía y de manera clara.	No redacta en primera persona, tiene bastantes faltas de ortografía y no escribe de manera clara.	Redacta en primera persona, con faltas de ortografía y de manera bastante clara.	Redacta en primera persona, casi sin faltas de ortografía y de manera bastante clara.	Redacta en primera persona, sin faltas de ortografía y de manera clara.
---	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

7.7.9. Rúbrica “Actividad 9”.

Tabla 13: Rúbrica “Actividad 9”

	0	1	2	3
Incluye en el esquema los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	No incluye en el esquema ninguno de los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluye en el esquema solo dos de los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluye en el esquema tres de los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluye en el esquema los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.
Incluye en el esquema las causas del inicio de los viajes; lo que se descubrió en cada uno de ellos. Menciona las Capitulaciones de Santa Fe y al Tratado de Tordesillas.	No incluye en el esquema las causas del inicio de los viajes; ni lo que se descubrió en cada uno de ellos. Tampoco hace mención a las Capitulaciones de Santa Fe ni al Tratado de Tordesillas.	No incluye en el esquema las causas del inicio de los viajes; ni lo que se descubrió en cada uno de ellos, aunque sí hace mención a las Capitulaciones de Santa Fe y al Tratado de Tordesillas.	Incluye en el esquema las causas del inicio de los viajes; pero no lo que se descubrió en cada uno de ellos. Menciona las Capitulaciones de Santa Fe y al Tratado de Tordesillas.	Incluye en el esquema las causas del inicio de los viajes; lo que se descubrió en cada uno de ellos. Menciona a las Capitulaciones de Santa Fe y al Tratado de Tordesillas.
Los esquemas se presentan claros, ordenados y sin faltas.	Los esquemas no se presentan claros y ordenados; existen faltas ortográficas.	Los esquemas se presentan medianamente claros y ordenados pero existen algunas faltas ortográficas	Los esquemas se presentan claros aunque no del todo ordenados; existe alguna falta ortográfica o ninguna.	Los apuntes se presentan perfectamente claros y ordenados. No hay faltas ortográficas.

	1
Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

7.7.10. Rúbrica “Actividad 10”.

Tabla 14: Rúbrica “Actividad 10”

	0	1	2	3
Incluyen en el mapa los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	No incluyen en el mapa los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluyen en el mapa solo dos de los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluyen en el mapa tres de los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.	Incluyen en el mapa los cuatro viajes realizados por Cristóbal Colón.
Diferencian los recorridos de manera clara; localizan las ciudades más importantes; incluyen una leyenda.	No diferencian los recorridos de manera clara; no localizan las ciudades más importantes ni tampoco incluyen una leyenda.	Diferencian los recorridos de manera clara; localizan las ciudades más importantes, pero no incluyen una leyenda.	Diferencian los recorridos de manera clara; incluyen una leyenda, pero no localizan las ciudades más importantes.	Diferencian los recorridos de manera clara; localizan las ciudades más importantes; incluyen una leyenda.
Se trabaja de manera colaborativa, respetuosa y creativa.	No se trabaja de manera colaborativa, respetuosa y creativa.	Se trabaja de manera colaborativa, pero no respetuosa y creativamente.	Se trabaja de manera colaborativa y respetuosa, aunque no creativa.	Se trabaja de manera colaborativa, respetuosa y creativa.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.11. Rúbrica “Actividad 11”.

Tabla 15: Rúbrica “Actividad 11”

	0	1	2	3
Responde, en el portafolio, de manera correcta a todas las cuestiones planteadas en la “Actividad 11”.	No responde, en el portafolio, de manera correcta a ninguna de las cuestiones planteadas en la “Actividad 11”.	Responde, en el portafolio, de manera correcta tan solo a dos de las cuestiones planteadas en la “Actividad 11”.	Responde, en el portafolio, a todas las cuestiones planteadas en la “Actividad 11”, aunque no todas las respuestas son del todo precisas.	Responde, en el portafolio, de manera correcta a todas las cuestiones planteadas en la “Actividad 11”.
Incluye en mapa del Caribe y señala las principales islas de las Antillas Mayores y Menores. Ubica a los taínos.	Incluye en mapa del Caribe y señala las principales islas de las Antillas Mayores y Menores. Ubica a los taínos.	Incluye en mapa del Caribe y señala las principales islas de las Antillas Mayores y Menores. Ubica a los taínos.	Incluye en mapa del Caribe y señala las principales islas de las Antillas Mayores y Menores. Ubica a los taínos.	Incluye en mapa del Caribe y señala las principales islas de las Antillas Mayores y Menores. Ubica a los taínos.

Incluye y justifica razonadamente la elección de las fuentes seleccionadas.	No incluye ni justifica la elección de las fuentes seleccionadas.	Incluye las fuentes seleccionadas pero no justifica su elección.	Incluye las fuentes seleccionadas pero la justificación no está muy razonada.	Incluye y justifica la elección de las fuentes seleccionadas.
Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	<p style="text-align: center;">1</p> <p>Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.</p>			

Fuente: elaboración propia.

7.7.12. Rúbrica “Actividad 12”.

Tabla 16: Rúbrica “Actividad 12”

	0	1	2	3
Incluye en el mapa las tres principales civilizaciones precolombinas y señala sus núcleos urbanos más importantes.	No incluye en el mapa ninguna de las tres principales civilizaciones precolombinas, ni tampoco señala sus núcleos urbanos más importantes.	Incluye en el mapa solo una de las tres principales civilizaciones precolombinas, y solo señala los núcleos urbanos más importantes de ésta.	Incluye en el mapa dos de las tres principales civilizaciones precolombinas y señala solo los núcleos urbanos más importantes de ambas.	Incluye en el mapa las tres principales civilizaciones precolombinas y señala sus núcleos urbanos más importantes.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	<p style="text-align: center;">1</p> <p>Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.</p>			
--	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.13. Rúbrica “Actividad 13”.

Tabla 17: Rúbrica “Actividad 13”

	0	1	2	3
Menciona en la reflexión a las tres principales culturas precolombinas: mayas, aztecas e incas.	No menciona en la reflexión a ninguna de las tres principales culturas precolombinas: mayas, aztecas e incas.	Menciona en la reflexión solo a una de las tres principales culturas precolombinas: mayas, aztecas e incas.	Menciona en la reflexión solo a dos de las tres principales culturas precolombinas: mayas, aztecas e incas.	Menciona en la reflexión a las tres principales culturas precolombinas: mayas, aztecas e incas.

Realiza una reflexión clara y razonada; compara la cultura española de la época con las principales culturas precolombinas.	No realiza una reflexión clara y razonada; ni compara la cultura española de la época con las principales culturas precolombinas.	No realiza una reflexión clara y razonada; pero sí compara la cultura española de la época con las principales culturas precolombinas.	Realiza una reflexión clara y medianamente razonada; compara la cultura española de la época con las principales culturas precolombinas.	Realiza una reflexión clara y razonada; compara la cultura española de la época con las principales culturas precolombinas.
La reflexión y comparativa se presentan ordenadas y sin faltas de ortografía.	La reflexión y comparativa no se presentan ordenadas y existen numerosas faltas de ortografía.	La reflexión y comparativa se presentan ordenadas pero existen faltas de ortografía.	La reflexión y comparativa no se presentan del todo ordenadas pero no existen faltas de ortografía.	La reflexión y comparativa se presentan ordenadas y sin faltas de ortografía.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.14. Rúbrica “Actividad 14”.

Tabla 18: Rúbrica “Actividad 14”

	0	1	2	3	4	5
Describe los principales aspectos de la sociedad, la economía, la religión, el arte y la cultura maya, inca o azteca.	No describe ninguno de los principales aspectos de la sociedad, la economía, la religión, el arte o la cultura maya, inca o azteca.	Describe los principales aspectos de la sociedad, pero no de la economía, la religión, el arte y la cultura maya, inca o azteca.	Describe los principales aspectos de la sociedad, la economía, pero no de la religión, el arte y la cultura maya, inca o azteca.	Describe los principales aspectos de la sociedad, la economía, la religión, pero no del arte y la cultura maya, inca o azteca.	Describe los principales aspectos de la sociedad, la economía, la religión, el arte, pero no de la cultura maya, inca o azteca.	Describe los principales aspectos de la sociedad, la economía, la religión, el arte y la cultura maya, inca o azteca.
La redacción se presenta clara y sin faltas de ortografía; trae a clase dos alimentos típicos de la cultura elegida.	La redacción no se presenta clara y comete faltas de ortografía; no trae a clase ningún alimento típico de la cultura elegida.	La redacción se presenta clara, pero comete faltas de ortografía; no trae a clase ningún alimento típico de la cultura elegida.	La redacción se presenta clara, pero comete faltas de ortografía; trae a clase tan solo un alimento típico de la cultura elegida.	La redacción se presenta clara, pero comete faltas de ortografía; trae a clase dos alimentos típicos de la cultura elegida.	La redacción se presenta clara y con pocas faltas de ortografía; trae a clase dos alimentos típicos de la cultura elegida.	La redacción se presenta clara y sin faltas de ortografía; trae a clase dos alimentos típicos de la cultura elegida.

Fuente: elaboración propia.

7.7.15. Rúbrica “Actividad 15”.

▪ Rúbrica “Narración de Hernán Cortés”:

Tabla 19: Rúbrica “Actividad 15: narración de Hernán Cortés”

	0	1	2	3
Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	No realiza la narración en primera persona ni de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	No realiza la narración en primera persona pero sí de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente, aunque en algunas ocasiones cambia la forma personal.	Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.
La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio azteca; incluye nuevas fuentes y justifica su elección.	La narración no se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio azteca; no incluye nuevas fuentes ni justifica su elección.	La narración no se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio azteca; incluye nuevas fuentes y justifica, de alguna manera, su elección.	La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio azteca; incluye nuevas fuentes pero no justifica su elección.	La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio azteca; incluye nuevas fuentes y justifica su elección.
La narración no contiene faltas de ortografía.	La narración contiene numerosas faltas de ortografía.	La narración contiene algunas faltas de ortografía.	La narración contiene pocas faltas de ortografía.	La narración no contiene faltas de ortografía.

	1
Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

▪ Rúbrica “Narración Francisco Pizarro”:

Tabla 20: Rúbrica “Actividad 15: narración Francisco Pizarro”

	0	1	2	3
Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	No realiza la narración en primera persona ni de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	No realiza la narración en primera persona pero sí de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.	Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente, aunque en algunas ocasiones cambia la forma personal.	Realiza la narración en primera persona y de acuerdo a los recursos facilitados por el docente.

La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio inca; incluye nuevas fuentes y justifica su elección.	La narración no se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio inca; no incluye nuevas fuentes ni justifica su elección.	La narración no se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio inca; incluye nuevas fuentes y justifica, de alguna manera, su elección.	La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio inca; incluye nuevas fuentes pero no justifica su elección.	La narración se presenta ordenada cronológicamente de acuerdo a los acontecimientos de la conquista del Imperio inca; incluye nuevas fuentes y justifica su elección.
La narración no contiene faltas de ortografía.	La narración contiene numerosas faltas de ortografía.	La narración contiene algunas faltas de ortografía.	La narración contiene pocas faltas de ortografía.	La narración no contiene faltas de ortografía.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	1
	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

7.7.16. Rúbrica “Actividad 16”.

Tabla 21: Rúbrica “Actividad 16”

	0	2	4
El comentario es razonado y guarda sentido con el contenido del apartado correspondiente al libro de texto del alumno.	El comentario no es razonado ni guarda sentido con el contenido del apartado correspondiente al libro de texto del alumno.	El comentario es razonado pero no guarda mucho sentido con el contenido del apartado correspondiente al libro de texto del alumno.	El comentario es razonado y guarda sentido con el contenido del apartado correspondiente al libro de texto del alumno.
El comentario no contiene faltas de ortografía.	El comentario contiene bastantes faltas de ortografía.	El comentario contiene algunas faltas de ortografía.	El comentario no contiene faltas de ortografía.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	2
	Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

7.7.17. Rúbrica “Actividad 17”.

Tabla 22: Rúbrica “Actividad 17”

	0	2	4
Realiza en el portafolio una tabla comparativa donde se contrastan las formas de vida, cultura, sociedad, economía, religión y organización política de mayas y aztecas.	No realiza en el portafolio una tabla comparativa donde se contrastan las formas de vida, cultura, sociedad, economía, religión y organización política de mayas y aztecas.	Realiza en el portafolio una tabla comparativa donde se contrastan las formas de vida, cultura y sociedad de mayas y aztecas, pero no compara la economía, la religión y la organización política.	Realiza en el portafolio una tabla comparativa donde se contrastan las formas de vida, cultura, sociedad, economía, religión y organización política de mayas y aztecas.
Los apuntes de la tabla no contienen faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla contienen numerosas faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla contienen algunas faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla no contienen faltas de ortografía.

Aspectos especialmente positivos en el desempeño del alumno.	2 Puntuación para valoración discrecional del profesor de aspectos positivos no recogidos en la rúbrica.
--	--

Fuente: elaboración propia.

7.7.18. Rúbrica “Actividad 18”.

Tabla 23: Rúbrica “Actividad 18”

	0	3	4	5
Incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeren y organicen los cambios políticos, sociales, económicos, religiosos y territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española	No incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeren y organicen los cambios políticos, sociales, económicos, religiosos y territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española	Incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeran y organizan los cambios políticos, sociales y económicos, pero no los cambios religiosos y territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española	Incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeran y organizan los cambios políticos, sociales, económicos, religiosos, pero no los cambios territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española	Incluye en el portafolio un esquema o tabla donde se enumeran y organizan los cambios políticos, sociales, económicos, religiosos y territoriales acontecidos en el territorio americano tras la conquista y colonización española
Incluye en el portafolio un mapa donde se refleje la nueva administración	No incluye en el portafolio un mapa donde se refleje la nueva administración	Incluye en el portafolio un mapa de América pero solo se refleja uno de los	Incluye en el portafolio un mapa donde se refleja de una manera no del	Incluye en el portafolio un mapa donde se refleje la nueva administración

territorial americana con la creación de los virreinos.	territorial americana con la creación de los virreinos.	virreinos creados con la nueva administración territorial americana.	todo correcta la nueva administración territorial americana creada con los virreinos.	territorial americana con la creación de los virreinos.
La tabla se presenta clara, limpia y ordenada.	La tabla se no presenta clara, limpia y ordenada.	La tabla se presenta clara pero no limpia ni ordenada.	La tabla se presenta clara y limpia pero no ordenada.	La tabla se presenta clara, limpia y ordenada.
Los apuntes de la tabla no contienen faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla contienen numerosas faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla contienen algunas faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla contienen algunas pero pocas faltas de ortografía.	Los apuntes de la tabla no contienen faltas de ortografía.

Fuente: elaboración propia.

7.8. Cuestionario para la valoración de la propuesta didáctica por el alumnado.

“Valora, dentro de una escala del 1 al 5, el grado de satisfacción o insatisfacción respecto de los diferentes aspectos señalados a continuación, referentes a la unidad didáctica gamificada que se ha implementado en el aula, donde el 5 se corresponde con la “plena satisfacción”, el 4 con la “satisfacción”, el 3 con la “indiferencia”, el 2 con la “escasa satisfacción”, y, finalmente, el 1 que representa la “total insatisfacción”.

Tabla 24. Cuestionario para la valoración de la propuesta didáctica por el alumnado.

	1	2	3	4	5
He podido comprender todos los contenidos.					
Las actividades me han permitido descubrir y entender los contenidos y conceptos.					
Las actividades y el reglamento de la unidad se han explicado de forma clara y accesible.					
Las actividades me han resultado difíciles o he tenido algún tipo de problema al realizarlas.					
Las actividades me han parecido interesantes y acertadas.					
Las actividades me han resultado divertidas y motivadoras.					

He disfrutado desarrollando la unidad didáctica.					
La evaluación de las actividades me ha parecido correcta y justa.					
La distribución de puntos, insignias y logros me ha parecido correcta y justa.					
He disfrutado del trabajo en equipo.					
He mantenido una actitud positiva con mis compañeros y con el profesor.					
He participado activamente en los debates y puestas en común.					
He contado con la ayuda del profesor en todo momento para resolver mis dudas.					
Hemos contado con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.					
Considero que el número de actividades a realizar ha sido excesivo.					
Las actividades se han planificado de forma adecuada.					
He aprendido nuevos valores de respeto y defensa de la diversidad cultural.					
Me he sentido motivado e implicado con mi aprendizaje a lo largo del desarrollo de la unidad.					
Mi rendimiento académico ha aumentado.					
La tabla clasificatoria me ha parecido de utilidad.					
He asistido a todas las sesiones.					
He conseguido alcanzar el último nivel de clasificación como objetivo final de la unidad.					
Me ha gustado compartir el espacio y el tiempo con mis compañeros.					

Volvería a repetir este tipo de experiencia de aprendizaje.					
---	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.