TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN MÁSTER UNIVERSITARIO EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL TRATAMIENTO DE LENGUAS

EFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

KELVIN N. SANTIAGO SANTANA

Noel.santiago@outlook.es

TUTOR ACADÉMICO: María Angélica Giordano Paredes

FACULTAD DE FILOLOGÍA

CURSO ACADÉMICO: 2021-22- Convocatoria: Junio

Nada enciende más la mente de un niño como el jugar.

Stuart Brown

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que me apoyaron durante este proceso, sobre todo a mis familiares. A quienes a pesar de las adversidades siempre tuvieron una palabra de aliento y de una u otra forma contribuyeron a la culminación de este proyecto. Para ellos es esta dedicatoria, pues es a ellos es a quienes les debo mi apoyo incondicional. Agradezco de manera muy especial a mi tutora, la Dra. Maria Angelica Giordano Paredes, por su gran ayuda, paciencia y dedicación. Por haber compartido conmigo sus conocimientos en la materia. Finalmente, me gustaría agradecer a todo el equipo educativo del máster por haberme apoyado a lo largo de este año y sin los cuales me hubiese sido muy difícil adquirir los conocimientos necesarios para llevar a buen fin este trabajo.

RESUMEN

La creciente falta de interés de muchos alumnos por el aprendizaje del idioma inglés en los centros educativos públicos se ha hecho más palpable en estos últimos años. De ahí la necesidad de incursionar en metodologías más activas e inclusivas que propicien un adecuado desarrollo de las distintas competencias lingüísticas. En el presente estudio exploramos los efectos de la gamificación TIC en el aprendizaje del inglés en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, nos hemos marcado dos objetivos centrales que son: analizar el impacto de la gamificación en la motivación del alumnado en las clases de inglés y el impacto en el desarrollo de las destrezas lingüísticas *listening, reading, writing* y *speaking*. Para verificar el nivel de desarrollo de dichas destrezas, llevamos a cabo una unidad didáctica gamificada con un curso de 1º ESO y utilizamos las aplicaciones TIC de EVAGD, Genial.*ly* y H5P. La comprobación de las hipótesis de investigación se realizó siguiendo un diseño cuasi-experimental tanto cualitativo como cuantitativo de corte transversal. Después de validar las hipótesis, concluimos que la gamificación TIC efectivamente ha potenciado la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del inglés, pero no se ha producido ninguna mejora estadísticamente significativa en relación con el desarrollo de las destrezas lingüísticas antes mencionadas. No obstante, hemos constatado una mejora sustancial de las competencias digitales y sociales tales como: la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones.

Palabras clave: gamificación, EVAGD, TIC, motivación, inglés, juego, metodología.

ABSTRACT

The growing lack of interest of many students in learning the English language in public schools has become more evident in recent years. Hence the need to venture into more active and inclusive methodologies that promote an adequate development of the different linguistic competences. In the present study, we explore the effects of gamification mediated by ICT in the learning of English in Compulsory Secondary Education. To do this, we have set two central objectives: to analyze the impact of gamification on the students' motivation for the English classes and the impact of it on the development of listening, reading, writing and speaking

language skills. To verify the level of development of these skills, we carried out a gamified didactic unit with a 1st ESO course and used the ICT applications EVAGD, Genial.*ly* and H5P. The verification of the research hypotheses was carried out following a cross-sectional qualitative and quantitative quasi-experimental design. After validating the hypotheses, we conclude that gamification mediated by ICT has effectively enhanced the students' motivation to learn English, but there has been no statistically significant improvement in relation to the development of the aforementioned language skills. Despite this, we have found a substantial improvement in digital and social skills such as: problem solving, collaborative work and decision making.

Keywords: gamification, EVAGD, ICT, motivation, English, game, methodology.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

1. MARCO TEÓRICO 21

1.1. ¿Qué es la gamificación? 24

1.2. Elementos de la Experiencia Gamificada 35

1.3. La gamificación en Educación Secundaria 39

2. FASE EXPERIMENTAL: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA GAMIFICADA 50

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 72

3.1. Análisis de los cuestionarios de motivación. 75

3.2. Análisis de los cuestionarios de motivación inicial y final en la clase de 1º ESO E 82

3.3. Análisis de las destrezas lingüísticas individuales en 1º ESO E y 1º ESO D 87

4. CONCLUSIONES.

5. BIBLIOGRAFÍA.

ANEXO 1: ENCUESTA DE MOTIVACIÓN INICIAL Y FINAL PARA AMBOS GRUPOS. 96

ANEXO 2: TEST DE NIVEL INICIAL PARA AMBOS GRUPOS (1º ESO E Y D)..... 98

Anexo 2 A. 99

Anexo 2 B. 100

Anexo 2 C. 101

Anexo 2 D. 102

ANEXO 3: TEST DE JUGADOR DE BARTLE. 103

ANEXO 4: CALIFICACIONES PRUEBAS COMPETENCIALES SEMANALES. 104

ANEXO 5: TEST DE NIVEL FINAL. 105

Anexo 5 A. 106

Anexo 5 B. 107
Anexo 5 C. 108
Anexo 5 D. 109
ANEXO 6: INFOGRAFÍA DE LA ACTIVIDAD GAMIFICADA. 110
Anexo 6 A. 111
ANEXO 7: INFOGRAFÍA CREADAS POR LOS ALUMNOS. 112
Anexo 7 A. 113
Anexo 7 B. 114
Anexo 7 C. 115
Anexo 7 D. 116
Anexo 7 E. 117
Anexo 7 F. 118
Anexo 7 G. 119
Anexo 7 H. 120
Anexo 7 I. 123
Anexo 7 J. 124
Anexo 7 K. 125
Anexo 7 L. 126
Anexo 7 M. 127
Anexo 7 N. 128
Anexo 7 Ñ. 129
Anexo 7 O. 130
Anexo 7 P. 131
Anexo 7 Q. 132
Anexo 7 R. 133

Anexo 7 S. 134
ANEXO 8: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF LIVING IN A CITY. 135
Anexo 8 A. 136
Anexo 8 B. 137
Anexo 8 C. 138
Anexo 8 D. 141
Anexo 8 E. 142
Anexo 8 F. 144
Anexo 8 G. 146
Anexo 8 H. 149
Anexo 8 I. 151
Anexo 8 J. 154
Anexo 8 K. 155
Anexo 8 L. 157
Anexo 8 M. 160
Anexo 8 N. 162
Anexo 8 Ñ. 164
Anexo 8 P. 166
Anexo 8 Q. 168
ANEXO 9: TABLA DE RESULTADOS MISIÓN 4. 170
ANEXO 10: CIUDADES CREADAS CON ICOGRAMS. 172
Anexo 10 A. 172
Anexo 10 B. 173
Anexo 10 C. 173
Anexo 10 D. 174

Anexo 10 E. 174
Anexo 10 F. 175
Anexo 10 G. 175
Anexo 10 H. 176
Anexo 10 I. 176
Anexo 10 J. 177
Anexo 10 K. 177
ANEXO 11: INSIGNIAS DE EVAGD. 178
ANEXO 12: CERTIFICADO DE GUÍA TURÍSTICO. 180
ANEXO 13: MODELO DE RÚBRICA PRUEBAS COMPETENCIALES. 181
ANEXO 14: GRÁFICAS DE PORCENTAJES ENCUESTA DE MOTIVACIÓN INICIAL. 183
Anexo 14 A. 184
Anexo 14 B. 185
Anexo 14 C. 186
Anexo 14 D. 187
Anexo 14 E. 188
Anexo 14 F. 189
Anexo 14 G. 190
Anexo 14 H. 191
Anexo 14 I. 192
Anexo 14 J. 193
Anexo 14 J. 194
Anexo 14 K. 195

ANEXO 15: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN INICIAL 1º ESO E. 196

ANEXO 16: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN INICIAL 1º ESO D. 197

ANEXO 17: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN FINAL 1º ESO E. 198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos del juego que integran los diferentes términos. Pedraz (2017) 27

Figura 2: Propósitos de las herramientas de juego. Pedraz (2017)..... 30

Figura 3: Elementos implicados en el proceso de gamificación. Extraído de Prieto (2020, p. 88). 39

Figura 4: Portada de la unidad gamificada (Fun Around the Town) en EVAGD. 57

Figura 5: Diseño de serpiente creado en EVAGD para la secuencia de las actividades..... 58

Figura 6: Avatares creados por los alumnos de 1º ESO E 59

Figura 10: Menú canario creado por una alumna 63

Figura 12: Región de aceptación y rechazo en el contraste de hipótesis. Fuente: cepal.org..... 74

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Componente de motivación 2: Orientaciones de aprendizaje. 1º ESO E **..... 77**

Gráfica 2: Componente de motivación 2: Orientaciones de aprendizaje. 1º ESO D**..... 78**

Gráfica 3: Encuesta de motivación inicial grupos E y D. **..... 80**

Gráfica 4: Componente de motivación 2. Encuesta Inicial 1º ESO E **..... 83**

Gráfica 5: Componente de motivación 2. Encuesta Final 1º ESO E **..... 83**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los cuestionarios iniciales. **80**

Tabla 2: Prueba de muestras independientes. Prueba t para la igualdad de medias. **81**

Tabla 3: Prueba no paramétrica de los cuestionarios iniciales en ambos grupos. **82**

Tabla 4: Porcentajes en la escala (de acuerdo) en el cuestionario de inicial y final. **85**

Tabla 5: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los cuestionarios inicial y final. **86**

Tabla 7: Prueba de normalidad para el test de *speaking* en ambos grupos. **87**

Tabla 8: Prueba de homocedasticidad y t de Student para el test de listening. **88**

Tabla 9: Medias comparadas de ambos grupos en la prueba de *listening*. **88**

Tabla 10: Prueba de normalidad para el test de *reading* en ambos grupos. **89**

Tabla 11: Prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para el test de *reading*..... **89**

Tabla 12: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el test de *speaking*..... **90**

Tabla 13: Prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para el test de *speaking*..... **90**

Tabla 14: Medias comparadas del test de *speaking* en ambos grupos. **91**

Tabla 15: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para test de *writing*. **91**

Tabla 16: Prueba de homocedasticidad y prueba t para el test de *writing*. **92**

Tabla 17: Medias comparadas de los resultados del test de *writing*. **92**

Tabla 18: Prueba de normalidad de calificaciones totales. **93**

Tabla 19: Prueba de homocedasticidad y prueba t para medias de calificaciones finales. **93**

Tabla 20: Estadístico de medias comparadas para las calificaciones finales. **94**

INTRODUCCIÓN

Hace algunas décadas el rol que desempeñaba el alumnado era el de simple sujeto receptor de información debido al uso de metodologías tradicionales tales como el conductismo, el conectivismo o el cognitivismo. La forma de enseñar idiomas estaba centrada en la mera memorización de vocabulario y reglas gramaticales a través de la exposición directa docente-alumno. El eje vertebrador de las programaciones era el libro de texto e incluso en algunos casos era la única fuente de conocimiento que tenían los estudiantes a mano. La actividad docente carecía de las herramientas necesarias para captar la atención de los aprendices y despertar el interés de aquellos que iban a clase con el deseo de adquirir un idioma extranjero de una forma medianamente aceptable. Tales metodologías promovían la desmotivación dado que el alumnado no necesitaba mostrar una actitud activa ante el proceso de enseñanza-aprendizaje ni prestar tanta atención a lo que se explicaba en clase porque al fin y al cabo ellos sabían que les examinarían del contenido del libro de texto y podían repasar el mismo en cualquier otro momento del día o de la semana.

En los últimos años se ha trabajado bastante para buscar metodologías educativas más atractivas y eficientes; permitiendo así que los aprendientes adquieran un papel más protagonista y activo en su propio aprendizaje. En este contexto, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) desempeñan un papel muy importante, porque, entre otras cosas, aportan una amplia gama de posibilidades didácticas, propician la motivación de los alumnos dado el carácter participativo e interactivo que desde luego no se pueden encontrar en los métodos directivos y tradicionales. Se ha hecho, por tanto, necesario mejorar e innovar las distintas metodologías y prácticas educativas con la finalidad de perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir que los educandos adquieran un conocimiento de los idiomas de una forma más significativa y efectiva.

No obstante a la dicho anteriormente, es necesario destacar que la desmotivación y falta de apego por el aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en los centro educativos públicos como privados, especialmente el aprendizaje del idioma inglés, no está del todo motivado por la implementación de metodologías poco efectivas. Como señala Méndez (2019), a pesar de que España se comprometió a cumplir las directrices de la Unión Europea (EU) en materia de

políticas lingüísticas, éstas no han redundado en un mejor y mayor conocimiento de los idiomas extranjeros que se imparten en los centros educativos, a pesar de los múltiples esfuerzos y compromisos institucionales que se han realizado en las distintas Comunidades autónomas. Por tanto, se hace necesario llevar a cabo una exhaustiva reflexión y análisis de dichas políticas para poder entender las causas del poco dominio de las lenguas extranjeras que tienen nuestros alumnos. Las metodologías rudimentarias, el bajo rendimiento de muchos alumnos en la asignatura de inglés y la desmotivación generalizada del alumnado por aprender este idioma han sido las premisas que han motivado la elección de nuestro tema de investigación.

Podríamos destacar varios motivos para justificar el bajo rendimiento o el uso de metodologías poco apropiadas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, sin embargo, desde nuestra perspectiva y experiencia docente podemos señalar algunos factores claves como son la desmotivación agudizada del alumno frente a la enseñanza instruccional, la poca exposición a situaciones reales en las que tengan que utilizar dichos idiomas, pocas sesiones semanales para aprender el idioma meta y desde luego, la formación deficiente o insuficiente del profesorado. Según Méndez (2019), de los factores antes mencionados, la elección de una metodología incorrecta junto con la falta de recursos y herramientas adecuadas son las causas principales de la desmotivación de los aprendientes.

Resulta incomprensible ver al alumnado como un ente inamovible que no es capaz de tomar las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando éstos tienen a su alcance las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Ya no sólo se trata de tener las TIC al alcance de todos, sino de poder utilizar tanto las TAC como las TEP para convertir el aula en un entorno propiciatorio de conocimiento e información contrastada.

Mantener a los alumnos motivados se ha convertido en uno de los retos más difíciles de afrontar en estos últimos años. Es preciso mantener a los educandos activos y motivados ya que esto facilita en gran medida la consecución de los objetivos de aprendizaje, además de incrementar el deseo por aprender un segundo idioma como puede ser el inglés. Si el alumno no se siente motivado, aprender cualquier idioma le resultará frustrante si no cuenta con la motivación suficiente, por tanto, el enfoque que se le da a la enseñanza de un idioma debe

hacerse desde una metodología activa, participativa, motivadora y cooperativa que busque posicionar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndole siempre contar con una retroalimentación adecuada que le ayude a medir su avance y le aliente a querer seguir aprendiendo.

En esta línea, Deterding (2012, p. 4), sostiene que "motivar es despertar la pasión y el entusiasmo de las personas para contribuir con sus capacidades y talentos a la misión colectiva". Una de las formas más eficientes de despertar la pasión y la motivación por el aprendizaje es a través del juego. Es por ello que autores como Arias et tal. (1996), afirman que el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Es decir que, para aprender es necesario contar con herramientas tales como: estrategias, conocimientos, competencias y capacidades necesarias para poder hacerlo de forma eficiente. El componente motivacional es necesario para conseguir involucrar a los alumnos en un proceso de aprendizaje efectivo. De ahí que expertos como Paris y Lipson (1983), consideren que para que el alumnado obtenga resultados académicos destacables es necesario que ellos posean tanto la voluntad (will) como la habilidad (skill), es decir, que ambos elementos son indispensables en el desarrollo de un contexto educativo eficaz.

La falta de motivación provoca que el alumnado se distraiga, se aburra y que luego invierta el tiempo en realizar tareas que distorsionan la clase, impidiendo que los mismos desarrollen todo su potencial cognitivo y motriz a la hora de aprender. Se hace necesario, por tanto, que el docente sea capaz de implementar distintas estrategias y metodologías activas en el aula con la finalidad de motivar a los educandos y potenciar el interés sobre el aprendizaje del idioma inglés en nuestro caso y de las distintas competencias básicas.

En lo referente a la metodología educativa, el DECRETO 83/2016, de 4 de julio también indica que:

> Asimismo, el profesorado debe tener en cuenta en el diseño y planificación los distintos modelos de enseñanza (directa, no directiva, juegos de rol, investigación...), agrupamientos variados (individual, por parejas, en pequeños grupos, en gran grupo...), de igual manera que los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, sensorial) o las inteligencias múltiples del alumnado (p.18244)

Una de las iniciativas TIC que se han estado realizado en estos últimos años tiene que ver con las dinámicas del juego, concretamente, con la gamificación. Ortiz-Colón et tal. (2018), plantean la gamificación como "un factor fundamental para aumentar la motivación de los usuarios" (p.4). De forma similar opinan Moreno et tal. (2016) al definir el concepto de gamificación como "el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos" (p.4). A grandes rasgos, la gamificación se presenta como una metodología basada en las TIC que tiene el potencial de soliviantar la falta de interés de los alumnos por el aprendizaje, consecuentemente, por el aprendizaje relativo al dominio del idioma inglés.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es vislumbrar los beneficios de la gamificación TIC en la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera (inglés) en la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de aumentar la motivación del alumnado en la asignatura y propiciar mecanismos que favorezcan la mejora del nivel de dominio del idioma. Dicho esto, el objetivo general (OG) y los objetivos específicos (OE) que pretendemos conseguir son los siguientes:

OG: Ofrecer evidencias teóricas y empíricas que sustenten nuestra hipótesis de que la gamificación TIC puede aumentar la motivación del alumnado para aprender el idioma inglés y que como consecuencia de esa motivación las distintas destrezas de este idioma (Listening, speaking, reading y writing) se ven sustancialmente mejoradas.

OE1: Determinar el impacto que produce la gamificación TIC aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa en la motivación del alumnado de la ESO.

OE2: Presentar las experiencias de éxito de otros docentes e investigadores en el uso de la gamificación a través de las TIC.

OE3: Determinar hasta qué punto la gamificación TIC puede mejorar los resultados académicos de los estudiantes de la lengua inglesa en las habilidades de (Listening, speaking, reading y writing).

OE4: Diseñar e implementar un proyecto de gamificación TIC en la enseñanza de la lengua inglesa en una clase de 1º ESO.

Además de desarrollar los objetivos anteriores, también nos proponemos plantear y validar las hipótesis que conforman este trabajo. Para ello compararemos las calificaciones de los alumnos que usaron técnicas de gamificación en la unidad 4 con las calificaciones de los que usaron las técnicas tradicionales en esa misma unidad.

H_0: La nota media es igual en ambas clases.

H_1: La nota media es diferente en ambas clases.

Planteamos esta hipótesis para cada una de las pruebas objetivas que se realizaron con ambos grupos, por lo tanto, intentamos esclarecer si existen diferencias entre la calificación final total y las calificaciones totales por destreza. Las hipótesis planteadas se desarrollaron de la siguiente forma:

H_0: No existen diferencias significativas con respecto a las notas finales de cada una de las destrezas en ambas clases.

H_1: Existen diferencias significativas con respecto a las notas finales de cada una de las destrezas en ambas clases.

H_0: No existen diferencias significativas con respecto a las notas finales de las dos clases 1ºE y 1ºD.

H_1: Existen diferencias significativas con respecto a las notas finales de las dos clases 1ºE y 1ºD.

Para analizar el impacto de la gamificación en la clase de inglés en la motivación y participación de nuestro alumnado realizamos dos encuestas tanto al inicio como la final de la unidad didáctica. Para la elaboración de las mismas tomamos como referencia los componentes de la motivación según el modelo propuesto por Dörnyei (2009) y el modelo piloto recogido en la investigación de Weger (2013). Dicho cuestionario se dividió en tres apartados que corresponden a los componentes de la motivación: actitudes, orientaciones de aprendizaje y autoconfianza lingüística. Redactamos 20 preguntas y utilizamos una escala de Likert de cinco puntos para recoger la información respecto a la motivación (ver anexo nº 1). Los cinco

descriptores utilizados corresponden a la variante de medición "Acuerdo" y se desarrollan de menor a mayor en el siguiente orden:

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Las hipótesis que nos planteamos con respecto a la motivación de nuestro alumnado son las siguientes:

H_0: No existen diferencias significativas con respecto a la motivación referente al aprendizaje de inglés en ambos grupos, 1ºE y 1ºD.

H_1: Existen diferencias significativas con respecto a la motivación referente al aprendizaje de inglés en ambos grupos, 1ºE y 1ºD.

H_0: No existen diferencias significativas con respecto a la motivación inicial y final referente al aprendizaje de inglés en el grupo1ºE.

H_1: Existen diferencias significativas con respecto a la motivación inicial y final referente al aprendizaje de inglés en el grupo1ºE.

Con el fin de comprobar la validez de las hipótesis planteadas hemos orientado nuestra investigación hacia un diseño cuasi-experimental tanto cualitativo como cuantitativo de corte transversal con selección de variable de asignación conocida y siguiendo el modelo de discontinuidad en la regresión (DDR). El énfasis principal de este diseño es utilizar una medida o variable antes y una medida después que refleje el efecto del tratamiento sobre el grupo del control. Optamos por este diseño, primero, por la imposibilidad de elegir a los sujetos participantes de forma aleatoria y segundo, porque este diseño nos permite utilizar el análisis de la varianza basándonos en las calificaciones de cambio o ganancia, con el fin de encontrar, en cada uno de los casos, las diferencias entre las puntuaciones obtenidas a través de los instrumentos de recolección de datos tanto antes, durante como después del tratamiento (Bono, 2012).

La población objeto de estudio de nuestra investigación está formada por 50 estudiantes divididos en dos grupos (1º ESO E y 1º ESO D). En el primer grupo hay 12 alumnas y 13 alumnos y en el segundo grupo hay 16 alumnas y 9 alumnos.

Las edades de dichos aprendientes se encuentran comprendida entre los 12 y los 14 años. El análisis del uso de la gamificación implementada en la enseñanza de la lengua inglesa se ha realizado con un grupo independiente (1º ESO D) y un grupo de control (1º ESO E) pertenecientes a un Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES) localizado en el Valle de Güímar, Santa Cruz de Tenerife. La variable dependiente es la nota sobre 10 puntos obtenida por cada alumno en las habilidades de (Listening, speaking, reading y writing).

Las herramientas principales que utilizado para desarrollar nuestra situación de aprendizaje han sido: el Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida de Canarias (EVAGD) que es una plataforma Moodle personalizada propiedad de la Consejería de Educación de Canarias; la aplicación web Genially que nos permite crear presentaciones interactivas y contenidos interactivos de creación propia y reutilizados basados en la tecnología H5P (paquetes HTML5). Nos hemos descartado por el uso de la herramienta EVAGD básicamente porque nos permite generar situaciones de aprendizajes acordes a los distintos enfoques competenciales asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros días.

Las aplicaciones web antes mencionadas corresponden al rango de recursos intangibles que hemos empleado en nuestra situación de aprendizaje, aunque, además de estas, también hicimos uso del aula de informática del centro, de los portátiles de préstamos, de los dispositivos móviles del alumnado, de las herramientas TIC propias de la clase (proyector, PC, altavoces, pizarra digital) y del espacio físico del aula, especialmente del tablón de clase y del material consumible de los estudiantes.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados están conformados por: dos encuestas para valorar la motivación de los estudiantes (anexo nº 1), una prueba preliminar y una prueba final para comprobar el nivel de inglés de los alumnos (anexo nº 2), una prueba para averiguar el tipo de jugador basada en el modelo de Bartle (anexo nº 3), dos pruebas competenciales semanales para medir el grado de desarrollo de las destrezas lingüísticas

Listening, speaking, reading y writing (anexo nº 4) y una prueba final objetiva para medir el grado de adquisición de los contenidos de la unidad 4 (anexo nº 5).

La prueba inicial de nivel de inglés nos permite diagnosticar el grado de desarrollo que tienen los alumnos al inicio de la unidad didáctica, lo cual nos posibilita diseñar con mayor precisión la situación de aprendizaje que trabajamos con ambos grupos. El test de nivel final nos arroja información relativa a si ha habido un desarrollo general en lo concerniente a las diferentes destrezas del idioma objeto de estudio. Las pruebas de motivación nos ofrecen una perspectiva personal de la consideración que tienen los alumnos hacía el idioma y la asignatura en sí, lo cual nos permite saber con exactitud el punto de partida inicial con el que los estudiantes comienzan la situación de aprendizaje.

La prueba para conocer el tipo de jugador que es cada alumno nos ayuda a seleccionar las parejas de trabajo basándonos justamente en el perfil de jugar de los sujetos y no en elementos puramente lingüísticos. Por otro lado, tanto las pruebas competenciales semanales como la prueba objetiva final nos ayudan a comprobar el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas trabajadas en clase.

Una vez presentados los aspectos preliminares de nuestra investigación y planteado el objetivo general así como los objetivos específicos y las hipótesis que subyacen a dichos objetivos; desglosamos la estructura en la que se encuentra dividido nuestro trabajo de investigación:

La primera sección incluye un apartado en el que se explica el concepto de gamificación tomando como referencia la literatura más actualizada procedente, en especial, de docentes expertos en la materia dedicados al desarrollo e implementación de la gamificación en el ámbito educativo. Por tanto, analizamos en profundidad las distintas acepciones del término gamificación y del juego a la vez que exponemos sus características y elementos más importantes. Una buena parte de esta sección está dedicada a distinguir los elementos del juego, tipos de jugadores, aplicación de la gamificación en la ESO, a reflexionar sobre el término *engagement* (compromiso) utilizado ampliamente en el campo de la psicología y finalmente indagamos sobre los distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de gamificar el aula de inglés.

La segunda sección de este trabajo se basa en la puesta en práctica de una unidad didáctica gamificada (fase experimental), tomando como referencia no sólo la literatura analizada en la sección primera, sino también la información adquirida en los distintos talleres sobre gamificación que hemos realizado y en nuestra experiencia docente. Por tanto, hemos hecho una selección minuciosa de aquellos elementos del juego que nos han parecido más adecuados para la enseñanza del inglés con el fin de proporcionarles a los estudiantes un ambiente de juego idóneo para la correcta adquisición del idioma. Es preciso matizar que, para la realización de esta propuesta didáctica, hemos tenido en cuenta tanto los contenidos y estándares de aprendizaje de la etapa, así como las orientaciones metodologías pertinentes. En esta sección, además, ofrecemos información detallada acerca de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, detallamos el diseño de la situación de aprendizaje aplicada, así como los criterios de evaluación usados y las competencias básicas potenciadas por medio de la actividad gamificada.

Por último, al final del documento incorporamos un apartado de conclusiones en la cual hacemos una reflexión acerca de los resultados obtenidos, las limitaciones y posibilidades educativas que tiene la gamificación; de igual forma ofrecemos una valoración del cumplimiento o no de los objetivos trazados.

1. MARCO TEÓRICO

Las tecnologías de la información y la comunicación no sólo han cambiado nuestra forma de vivir, sino también nuestra forma de aproximarnos al aprendizaje de otras lenguas. El auge de las aplicaciones móviles y del aprendizaje de idiomas a través de las misma (*Mobile Assisted Language Learning*) comúnmente conocidas con las siglas de (Mall) han potenciado el querer aprender otros idiomas. Según palabras de Kukulska-Hulme (2009), el uso extendido de dispositivos portátiles y móviles ha redundado en un cambio significativo en la forma en la que aprendemos, y estos cambios desde luego también incluyen el aprendizaje de idiomas. La mayoría de las investigaciones que se han realizado en el ámbito de MALL se han hecho siempre según el paso que marcaban los avances tecnológicos (Vargas et tal., 2020). De ahí que en sus inicios viéramos como los audio-cassettes y los CD-players encabezaban la lista de dispositivos más utilizados para trabajar con los audio-libros y los textos orales. Estos dieron paso a los

dispositivos móviles con conexión a internet, los cuales sólo permitían la recepción de mensajería instantánea, correos electrónico y búsquedas básicas en la red (Chinnery, 2006 citado en Vargas et tal., 2020). Luego vimos como los dispositivos portátiles abrieron el camino a la multifunción y a los videos juegos, redes sociales, comunidades interactivas y entornos de aprendizaje alternativos como son los recursos educativos abiertos (OER), los entornos de aprendizaje personales (PLE) y los cursos gratuitos masivos en línea (MOOCs).

Esta nueva forma de aprender ya no encaja con la metodología tradicional, aquella que se fundamentaba en la mera transmisión de conocimiento. Se ha dado paso a otras nuevas formas de enseñanza en las que el alumnado debe, más que adquirir conocimiento, desarrollar un conjunto de competencias generales y específicas. El cambio metodológico no se puede producir sin antes hacer una profunda reflexión acerca de las técnicas y enfoques metodológicos más apropiados para el estudiantado de nuestros días.

Nos encontramos en la era de los *nativos digitales*[1] también conocidos como Generación –N (por la palabra Network) o Generación-D (por la palabra Digital). Lo cierto es que, sea cual sea el nombre con el que designemos a los alumnos de esta generación, los mismos son considerados por Prensky (2001), como jóvenes tecno-competentes susceptibles de incurrir en el desinterés y el fracaso cuando se ven envueltos únicamente por métodos educativos tradicionales. De ahí que para este autor sea necesario potenciar el uso de contextos educativos innovadores para fomentar la autonomía, la motivación y el pensamiento reflexivo del alumnado. Para Prensky, los docentes que ejercemos la profesión a día de hoy somos simplemente *inmigrantes digitales*[2], y por tanto, hablamos un lenguaje distinto al de nuestros alumnos. De ahí que tanto docentes como instituciones educativas necesiten abrirse camino hacia nuevas formas de aprendizaje más motivadoras e inclusivas acordes con las habilidades de esta nueva generación de aprendientes (Prensky, 2001).

[1] Marc Prensky designó con el nombre de nativos digitales a la generación de estudiantes que ha crecido rodeada por las nuevas tecnologías. Según este autor, los nativos digitales gozan de habilidades tecnológicas que los distinguen de las generaciones precedentes (Prensky, 2001, p.1).
[2] Para Marc Prensky, los inmigrantes digitales son todas aquellas personas que no han sido formadas utilizando la lengua digital de los videojuegos, internet y otras herramientas TIC (Prensky, 2001, p.1).

Es evidente que las necesidades educativas de los aprendices han cambiado considerablemente en los últimos años. Tanto así que la práctica educativa actual se ve confrontada por el desinterés y enorme desapego que sienten muchos alumnos hacia la escuela como institución encargada de impartir conocimiento relevante. De ahí que los docentes tengamos la necesidad de innovar nuestras metodologías educativas a través de la incorporación de competencias tanto cognitivas como no cognitivas; es decir, que el alumnado no solo debe desarrollar competencias lingüísticas, tecnológicas o matemáticas, sino también trabajar para desarrollar el pensamiento crítico, el trabajo grupal o la creatividad. De hecho, los nuevos marcos legislativos en materia de educación promueven el desarrollo de tales capacidades y habilidades.

Tanto el desarrollo tecnológico de las últimas décadas como el cambio metodológico que los docentes hemos tenido que afrontar en estos últimos años han propiciado que nuevas técnicas y enfoques se introduzcan en las aulas con el fin de compensar el desajuste metodológico y motivacional que se produce en muchas de las asignaturas que se imparten en la ESO, especialmente en las materias de lenguas extranjeras. Durante las últimas décadas, el aprendizaje de idiomas, prioritariamente del inglés, se ha ido moviendo desde las típicas fichas en papel hacia las fichas digitales, aplicaciones móviles, entre otros. El aprendizaje del idioma inglés también ha sido influenciado por elementos lúdicos típicos del juego. Ya no es de extrañar ver como en el aula de inglés se utilizan webs basadas en dinámicas del juego para enseñar vocabulario, gramática, y desarrollar las competencias oral y escrita. Es por ello que en esta sección nos proponemos destacar las características más relevantes de la gamificación aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa, sus beneficios e inconvenientes y desde luego su aplicabilidad real desde un punto de vista pedagógico. Por lo tanto, intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Jugar y gamificar es lo mismo?, ¿Cómo puedo implementar la gamificación en mi aula de inglés?, ¿Cuáles son los beneficios contrastados que me ofrece la gamificación en contraposición con la enseñanza directiva formal? y ¿Hasta qué punto la innovación que subyace a la gamificación tiene repercusiones reales en el nivel de aprendizaje y manejo de la lengua inglesa?

Para dar respuesta a éstas y otras interrogantes, ahondaremos en las teorías que respaldan el uso de la gamificación haciendo una revisión de la literatura pertinente. Además,

expondremos algunos estudios relacionados con el uso de la gamificación en la enseñanza de segundas lenguas, principalmente del inglés; la gamificación en el contexto educativo formal, la gamificación a través de aplicaciones móviles y finalmente expondremos nuestra propia visión crítica de las referencias citadas con la finalidad de brindar un contraste con la realidad educativa en la que nos desenvolvemos en la Comunidad Autónoma de Canarias.

1.1. ¿Qué es la gamificación?

Mientras que los juegos han sido utilizados desde hace mucho tiempo en el contexto educativo formal, el concepto (gamificación) que para muchos autores debería ser (ludificación) es relativamente nuevo. En el ámbito educativo, este vocablo ha adoptado diversos nombres, por lo que a veces se hace complicado saber si todos esos términos hacen referencia a un único concepto (gamificación). En el artículo titulado *Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning*, Torres et tal. (2018), hacen referencia a los diferentes nombres que adquiere el término gamificación según distintos autores. Así que, para Pace et tal. (2014), la gamificación se conoce con el nombre de *Gamification based learning*; para Mohammad (2014), es *Gameducation* y para autores como Wood y Reiners (2012) es *Gamificación per se.* Lo cierto es, como bien indican Torres e tal. (2018, p. 131), que:

> Aunque no exista una conceptualización única referente a la gamificación en el sector educativo, en todas se presenta al alumnado de cara a una experiencia que tiende a ser inmersiva, cambiando principios dispuestos por la educación tradicional a nuevos parámetros del aprendizaje, fundamentados en la motivación y en la identificación social, aplicando mecanismos de juegos para lograr que el proceso pedagógico sea más atractivo, y en última instancia, efectivo.

Existen diversas teorías acerca del origen de este controversial concepto y son distintos los autores que reclaman su utilización por primera vez. Para Contreras y Eguia (2017), el término gamificación se utilizó por primera en el año 2008 al ser publicado en un blog por el escritor Brett Terrill, quien a su vez definió el concepto como el acto de "tomar la mecánica de un juego y aplicarla a otras propiedades para aumentar el compromiso" (p.7). Según ambas autoras, este concepto no se popularizó hasta el año 2010 cuando Nick Pelling utilizó el término en un trabajo que redactó para una empresa tecnológica. No obstante, Caballero et tal. (2019),

afirman que el concepto ya había sido acuñado por Nick Pelling en 2002 y que fueron los autores Cunningham y Zichermann quienes lo popularizaron a través de sus distintas conferencias. Para Burke (2014), quién realmente puso en boga el concepto de gamificación fue la Consultora Gartner a través de su informe de tendencias.

Como podemos observar, no hay una opinión consensuada acerca del origen real del término. Lo cierto es que la gamificación no es para nada una metodología nueva dado que como afirma Gómez (2015), está metodología ya se utilizaba en la Unión Soviética para echar a flote la industria pesada del país. De igual manera opinan Ortiz-colón e tal. (2018), al mencionar que en el ámbito de las empresas privadas, sobre todo en aquellas dedicadas al márquetin, ya se usan desde hace muchos años técnicas de gamificación para incentivar, motivar y producir ciertos comportamientos en los empleados o público en general. Tal es el caso de empresas como *Nike+* o *Volkswagen* con su departamento *Fun Theory* el cual llevó a cabo iniciativas para conseguir que, por ejemplo, muchas más personas suban por las escaleras convencionales en vez de utilizar la escalera mecánica con el simple hecho de incorporar sonidos y dibujos a semejanza de piano en los escalones. También lograron modificar la conducta irrespetuosa de algunos conductores que sobrepasaban el límite de velocidad en algunas zonas insertando una cara (emoticono) que sonríe, llora o se pone triste según la velocidad a la que el conductor circule por la zona señalada con límite de velocidad. Algo parecido sucede con la aplicación de geolocalización *Waze*, que premia a sus usuarios a través de puntos y recompensas por informar cuando ha ocurrido un accidente de tráfico o alguna otra cuestión que sea de interés para los conductores. Asimismo, la aplicación de viajes *Foursquare* recompensa a sus usuarios con insignias y superación de niveles si mientras realizan sus visitas a diferentes locales activan la geolocalización para que los demás usuarios sepan qué sitios han visitado.

Con un poco de creatividad se puede motivar a las personas a realizar acciones como las descritas en el párrafo anterior sin tener que forzarlas u obligarlas. En los ejemplos anteriores se ha motivado a la gente a llevar a cabo acciones concretas, apoyándose para ello en elementos o mecánicas del juego, es decir, apoyándose en la gamificación.

Llegados a este punto, es preciso concretar más el término de gamificación. Para Renobell y García (2016), la palabra gamificación es un neologismo que proviene de la palabra

inglesa *gamification* y que se entiende como "la aplicación de metáforas de juego para tareas de la vida real que influyen en el comportamiento y mejoran la motivación y el compromiso de las personas que se ven implicadas (p.1).

Según nos comentan Deterding et al. (2011), la gamificación no hace referencia al juego per se, sino más bien a aplicar elementos, mecánicas y dinámicas de juego a un área determinada con el fin de motivar a los participantes. No obstante a lo anterior, en este trabajo también haremos uso de la definición de gamificación elaborada por Knapp (2012, p.10) "Mecánica basada en juegos, estética y pensamiento de juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas". Por otro lado, Burke (2012), indica que la gamificación está centrada en la utilización de estrategias inherentes al juego en entornos que no tienen que ver con el juego para conseguir desarrollar ciertas habilidades y comportamientos. No obstante, Zichermann y Cunningham (2011), entienden la gamificación como un proceso que se produce en la mente de los jugadores mientras se aplican emplean técnicas del juego en contextos no lúdicos.

Además de las definiciones anteriores, también existen otras que han ganado cierta popularidad, tal es el caso de Werbach (2014) citado en Contreras y Eguia (2017), en la que presenta el concepto de gamificación de una forma más amplia y lo describe como "un proceso" cuyo fin es llevar a cabo actividades de forma parecida a un juego. No obstante, esta definición no arroja mucha luz sobre lo que el autor entiende por juego al no darnos más detalles acerca del asunto. En lo que concierne al contexto educativo, autores como Knapp (2012), Caillois, (1958) y Juul (2003) citados en Contreras y Eguia (2017), indican que los elementos de juego producen un cambio en el comportamiento de las personas de forma positiva; y además, les motivan a desplazarse a través de las distintas actividades con el fin de conseguir las metas.

Como podemos ver, muchas de las definiciones son, o muy generales o muy abstractas, aunque como dijeran Lozada y Betancur (2016, p.100) con respecto a la gamificación "una manera muy simple de entenderla es la utilización del juego en contextos diferentes a éste". No existe, por lo tanto, una clasificación unificada que defina los elementos que debe contener un juego. Por ejemplo, las insignias, que son un elemento muy importante en un juego, pueden ser consideradas por (Nacke, 2011 citado en Contreras y Eguia (2017) como parte de la interfaz de

un juego; como una mecánica (Zichermann y Cunningham, 2011 citado en Contreras y Eguia (2017); o como un elemento motivacional (Hamari, Koivisto, y Sarsa, 2014).

Aunque las definiciones presentan matices diferentes, todas ellas hacen referencia a componentes que indican cómo se construye el juego y a cómo se debe sentir el jugador cuando juega. De ahí que la motivación sea un elemento fundamental, sin la cual los jugadores no se verían animados a dedicar el tiempo necesario al juego. Como bien mencionan Contreras y Eguia (2017), para que el usuario se sienta motivado es necesario darle cierto grado de libertad para que tome sus propias decisiones; en un juego, los participantes tienen cierto grado de libertad para escoger qué actividades llevarán a cabo, pero siempre en función de sus capacidades cognitivas y preferencias personales.

En la siguiente gráfica (figura 1) se exponen los elementos distintivos que nos permiten discernir si estamos hablando de un diseño inspirado en juego o de gamificación o juego serio.

Figura 1: Aspectos del juego que integran los diferentes términos. Pedraz (2017)

Cuando nos referimos a pensamiento de juego, según nos indica Pedraz (2017), hablamos de todo lo que conocemos como juego, es el enfoque con el que realizamos las actividades. No obstante, el uso de elementos de juego no es más que el hecho de ser conscientes

del pensamiento de juego para así aplicarlo de forma activa en el contexto que deseamos. Si aquello que hemos creado puede efectivamente ser jugado, entonces estamos frente al conocido término "Game Play". Ya por último, en el juego las cosas se hacen por mera diversión, si en el camino nos vemos que estamos buscando algo más que eso entonces ya no estamos hablando de un juego per se. Como vemos en la siguiente imagen (Figura 1), el juego cumple con todos los elementos.

Sin embargo, si lo que deseamos es hacer algo parecido a un juego sin que sea sólo juego entonces debemos elegir la herramienta más adecuada y que mejor cumpla nuestro propósito sin mezclar los términos. Es decir, si lo que queremos es gamificar, debemos seguir los pasos apropiados y si lo que queremos es jugar, pues de igual forma debemos seguir los pasos pertinentes tal como veremos más adelante en la figura 2. La gamificación tiene algunos elementos en común con los juegos serios, pero los juegos serios comportan más bien un producto final terminado, mientras que la gamificación comporta elementos y pensamientos del juego tal como mencionan Foncubierta y Rodríguez (2014). De igual forma opinan Simões et tal. (2013, p. 3) al reafirmar que "los estudiantes aprenden, no jugando a juegos específicos, sino que aprenden como si estuvieran jugando a un juego".

De ahí la importancia no sólo de no confundir la terminología, sino de no confundir el aprendizaje basado en juego (ABJ) con la gamificación. Cuando hablamos de ABJ nos referimos al desarrollo de un juego (previamente creado o de nueva creación) en el que el avance y la interacción de los participantes se fundamenta en afrontar de forma positiva las preguntas o actividades relacionadas con los aprendizajes que queremos trabajar con el alumnado; desde que se inicia hasta que se termina, el alumnado está inmerso en el juego hasta que consiga ganar o perder. En los ABJ las mecánicas ya están establecidas y por lo general el profesorado que promueve las actividades intenta crear un clima en el que tanto el juego como la materia de estudio estén alineados con la habilidad de los jugadores (EdTechReview, 2013). Algunos ejemplos propios de este enfoque son, por ejemplo, el uso de *Jeopardy* para repasar contenidos claves de las materias o *Adivina Quién* para aprender acerca de personajes históricos.

Los *Juegos Serios*, por otro lado, tienen una finalidad que va más allá del mero entretenimiento. En muchas ocasiones éstos están apoyados por herramientas tecnológicas que

funcionan a modo de simuladores. El aprendiz adquiere un papel protagonista en los *Juegos Serios* y éstos buscan desarrollar un conocimiento específico en los jugadores a través de la resolución de problemas reales que se ambientan en entornos simulados (Dicheva et al, 2015). Un ejemplo concreto puede ser el Juego Serio *Darfur is dying*, en el que los jugadores son expuestos a una serie de problemáticas comunes en esta zona con el fin de que busquen las soluciones más convenientes a las mismas.

Los enfoques anteriores pueden o no ser implementados en el contexto educativo, de hecho, en muchas ocasiones se utilizan en el sector empresarial para desarrollar ciertas habilidades en los empleados. En un principio la gamificación también se utiliza para modificar comportamientos y elevar la motivación en entorno distintos al de la educación, sin embargo, a día de hoy la gamificación ha encontrado su espacio en la educación y se ha convertido en una de las estrategias motivacionales más eficientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la modificación de comportamientos específicos en el alumnado a través del uso de elementos del juego como pueden ser la narrativa, la posibilidad de equivocación, la retroalimentación inmediata y el reconocimiento (Deterding et al., 2011; Kim, 2015). A diferencia de los demás enfoques, en la gamificación no hay ganadores ni perdedores, sino un proceso en el que se busca un avance en el aprendizaje de todo el alumnado.

Como vemos, existe una gran diversidad de términos y concepciones acerca de lo que es el juego que provoca que muchas personas utilicen los conceptos claves o elementos de juego de una forma más o menos acertada. Y todos ellos, como bien esboza Pedraz (2017), no son más que herramientas que tendremos que poner en práctica en un área, tiempo y situación determinada. Con el fin de arrojar luz sobre los elementos de juego se propone la clasificación de la siguiente gráfica (figura 2) en la que se distinguen los elementos del Juego Serio, la gamificación, el juego y el diseño basado en juego.

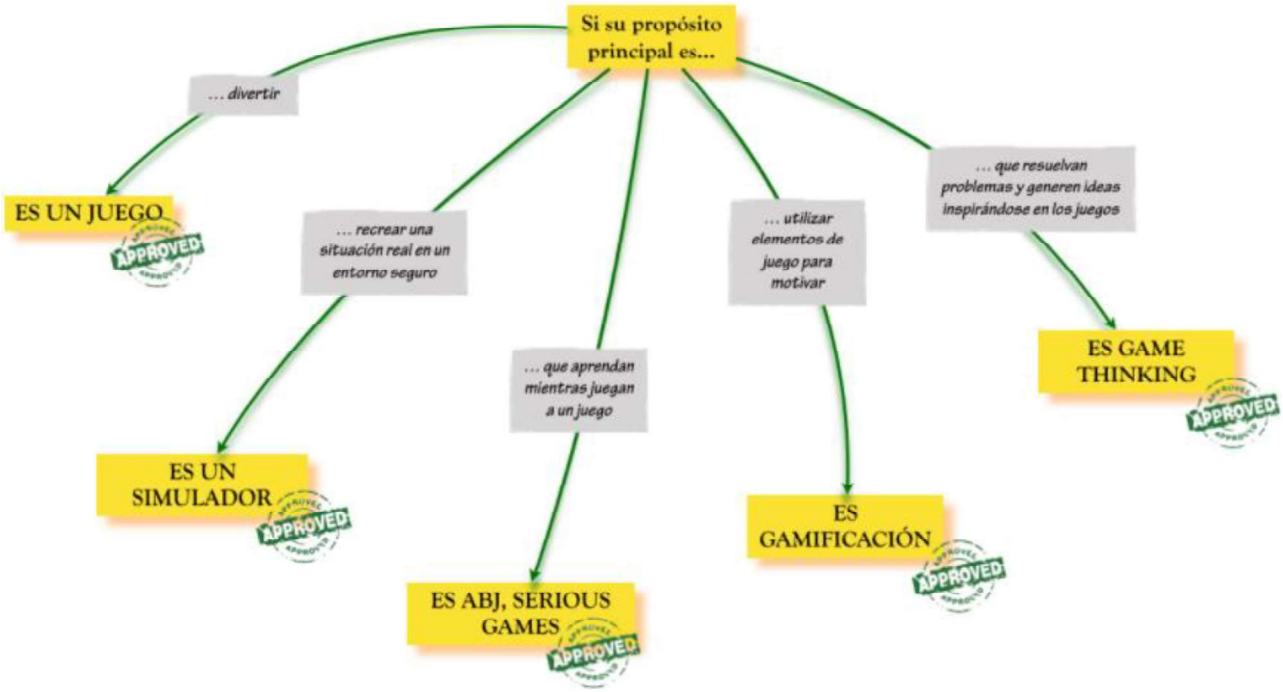


Figura 2: Propósitos de las herramientas de juego. Pedraz (2017)

La figura 2 nos muestra qué herramienta elegir según el objetivo de nuestra actividad. Esta categorización es muy útil para enfocarnos en lo que realmente necesitamos. A veces el hilo divisorio entre un tipo de actividad u otro es muy fino y podemos incurrir en equivocaciones que dificultarían la consecución de las actividades planteadas en nuestras clases. La gran cantidad de términos que se asocian a la gamificación tampoco ayuda a que podamos delimitar el radio de acción de este enfoque. La dificultad se produce principalmente porque tanto los *Juegos Serios* como el ABJ usan el juego para aumentar la motivación de los participantes, es decir, que todos ellos tienen el juego o elementos del juego en común, pero su finalidad no es la misma, así que, como indica Pedraz (2017) antes de poner en marcha una actividad que conlleve el juego tendremos que plantearnos de antemano cuál es el objetivo que perseguimos, y según la finalidad podremos elegir la estrategia o enfoque que mejor se ajuste a nuestra actividad. Es conveniente saber que no todos los juegos están necesariamente gamificados y que efectivamente, no todas las herramientas o enfoques que utilizan técnicas de gamificación son juegos como tales (Cortizo, et al. 2011).

A pesar de las confusiones que puede producirnos toda esta terminología, existe un número importante de autores que se han esforzado por delimitar el campo de acción de la gamificación a través de la puesta en marcha de varias propuestas y trabajos educativos. Tal como señalan Contreras y Eguia (2017), algunos de los trabajos más relevantes en este campo pertenecen a autores como Hamari y Koivisto que en el año 2013 realizaron un estudio denominado *Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise*; también es de reconocer el trabajo realizado por Zichermann y Cunningham con la publicación de su obra *Gamification by Design* y la divulgación del trabajo de Karl Kapp *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Además de estos autores, también destacan los trabajos de Deterding, Dixon, Bartle, Werbach y Werbach y Hunter.

En Ortiz-Colón et tal. (2018), encontramos un listado trabajos desarrollados en entornos gamificados en la Educación Secundaria y Universitaria. Algunos de los más relevantes según la temática de nuestra investigación son:

-Palazón-Herrera (2015, citado en Ortiz-Colón et tal., 2018) utilizó insignias digitales para aumentar la motivación del alumnado en la ESO por medio de un estudio cuantitativo no experimental con 54 alumnos. En dicho estudio, el autor concluyó que tal como había previsto en las hipótesis, el uso de las insignias aumentó el interés, la motivación y el espíritu de competición en el alumnado participante.

-Minecraft Edu, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental en el que 41 estudiantes utilizaron este juego para estudiar las características de algunos edificios históricos. Los resultados se compararon con los de otro grupo de alumnos que habían estudiado el mismo contenido, pero con una metodología tradicional. Se demostró que las calificaciones del grupo experimental fueron superiores a las obtenidas por el grupo del control (Ortiz-Colón et tal., 2018)

-El profesor Hrvoje Moric utilizó con sus alumnos de 1º ESO la plataforma Schoology y la configuró con vocabulario propio del juego, de ahí que a los ejercicios los llamara *War Games* y a las tareas *Operations*. En sus clases los alumnos escogieron un avatar, usaron las aplicaciones de *Kahoot* y *Jeopardy* para repasar vocabulario, las tareas se puntuaban según la

calidad y los alumnos decidían cómo presentarlas, es decir, si en formato de vídeo, blogs, podcast o reporte. El 95% del alumnado confesó no imaginarse la clase sin gamificación (Tecnológico de Monterrey, 2016).

-Los docentes Jonathan Velázquez y Priscila Quiñones utilizaron la gamificación para mejorar la escritura de sus alumnos. Los estudiantes podían elegir libremente el tema y hacer una redacción para que los docentes la calificaran. Para motivar a los alumnos, se crearon dos desafíos: quien tuviera menos errores ortográficos durante el trimestre ganaría una medalla de metal y un diploma para quienes tengan menos errores progresivamente. El resultado fue que la gran mayoría de alumnos aceptaron el reto y terminaron escribiendo mucho mejor que al principio. La motivación propiciada por la gamificación en este caso jugó un papel muy importante (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Podríamos nombrar muchos otros ejemplos de casos en lo que la gamificación ha surtido un efecto positivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En los casos anteriores, el enfoque metodológico de los estudios ha sido básicamente cuantitativo y cualitativo tomando como referencia el análisis de los datos obtenidos, aunque si bien es cierto, en algunas otras investigaciones se ha recurrido a la modalidad mixta. Manzano y Domínguez (2018), por ejemplo, llevaron a cabo una investigación para comprobar que tan efectiva podría ser la gamificación en la ESO y concluyeron, al igual que hizo Ibáñez (2015), que gamificar el aula supone un repunte en la motivación y una mejora considerable en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Otros autores han usado herramientas TIC para gamificar su aula y de hecho, en lo que concierne a las aplicaciones Kahoot! y Quizizz, tanto Llerena y Rodríguez (2017) como Vergara et tal. (2019) concluyen que ambas son muy útiles para enseñar vocabulario, repasar temas centrales de las unidades y realizar evaluaciones a los discentes. En la ESO también se han evidenciado buenos resultados con respecto al desarrollo del interés por parte de los estudiantes hacia las metodologías mediadas con TIC (Cuesta, 2018).

En definitiva, son muchos los expertos que han resaltado la utilidad de las clases gamificadas para enganchar al alumnado. Muchos de los beneficios que se le atribuyen a la

gamificación están apoyados en diversas teorías psicopedagógicas y psicológicas. Para Cornellá e tal. (2020), las teorías psicológicas más importantes son:

-Desarrollo del intelecto: visto desde el punto de vista de Piaget, este desarrollo comporta un proceso de reconstrucción del conocimiento a través de agentes internos y externos. Desde su punto de vista, los juegos forman parte de los juegos externos que propician el desarrollo de la personalidad y el conocimiento (Saldarriaga-Zambrano et tal., 2016).

-Para Vygotsky (1966) citado en Cornellá e tal. (2020), la actividad lúdica supone un motor para el desarrollo de la zona próxima de desarrollo.

-El juego como actividad sensorial. Dentro del método Montessori se establece la resolución de problemas como parte de las actividades lúdicas. El juego ayuda a los niños a aprender nuevas ideas, ponerlas en práctica y a adaptarse socialmente y superar los problemas emocionales (Montessori, 1964).

Además de las teorías psicológicas relacionadas con el juego, existen también otros enfoques que buscan establecer un marco teórico para respaldar el uso de la gamificación en el aula, algunos de los más relevantes en esta aérea son:

-La pirámide de los elementos de la gamificación de Werbach y Hunter (2012). Estos autores clasificaron los elementos de los que se compone la gamificación en tres categorías básicas que son las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Dentro de las mecánicas se encuentran los componentes más básicos del juego como pueden ser las reglas o el funcionamiento. Por otro lado, las dinámicas (nivel más elevado de la pirámide), se entienden como la manera en la que se ponen en marcha las mecánicas. Estas últimas determinan el comportamiento que exhibirán los estudiantes y que están estrechamente relacionadas con la motivación.

-La teoría del flujo. En el contexto de la gamificación, la palabra flujo hace referencia al estado de máxima concentración que experimenta un jugador. Esta teoría fue desarrollada por el psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi en la década del 70 para referirse al momento en el que una persona está totalmente concentrada e inmersa en una actividad concreta (Alejaldre y García, 2015). Es necesario matizar que el estado de concentración será distinto según el tipo

de jugador, la motivación y la habilidad competitiva. Por tanto, el rol del docente en este escenario será conseguir un nivel de flujo adecuado para que los alumnos ni se estresen ni se aburran y que tampoco sientan ansiedad mientras realizan la actividad gamificada.

-La metodología Octalysis de Chou. Esta forma de trabajo está adquiriendo cada vez más relevancia en el ámbito de la gamificación dado que permite a los jugadores adentrarse en experiencias que son más *look&feel* (ver y sentir). Esta metodología de trabajo fue creada por Yu-Kai Chou y divide las acciones humanas en ocho categorías, palancas o drivers. Es decir, que si conocemos qué drivers son los más estimulantes para nuestro alumnado podremos añadir las mecánicas de juego que mejor coincidan con estos drivers (Grau, 2020). Aunque en este apartado no entraremos en definir cada una de las categorías, pero sí nos gustaría al menos mencionar cuáles son tomando como referencia la información que nos aporta Grau (2020, p. 3):

> *La Llamada* (sentir que lo que hago ayuda a otros), *Progreso* (sentir que progresamos hacia un objetivo), *Creatividad y Retroalimentación* (sentir que recibimos reconocimiento al mostrar nuestra creatividad), *La Posesión* (sentir que acumulamos riquezas, aunque sean virtuales), *La Influencia Social* (sentirnos parte de una comunidad), *La Escasez* (sentir que queremos algo simplemente porque no lo tenemos), *La Curiosidad* (sentir que podemos ser sorprendidos al no conocer el resultado de una acción y finalmente *El Miedo a la Pérdida* (sentir miedo a perder todo los recursos que hemos acumulados).

-El marco MDA de Hunicke Leblane y Zubek. La idea de este diseño es descomponer el juego con el fin de entenderlo mejor desde la perspectiva del alumno y del diseñador para crear actividades gamificadas exitosas (Leyva, 2019). Según esta autora, los tres elementos principales del marco MDA son las *Mecánicas* (avatares, fichas, ladrillos, armaduras, retratos), *Las Dinámicas* (retos, comunidades, narrativas), y finalmente *La Estética* (desafíos, expresión, fantasía, descubrimiento). Una vez que el jugador ha pasado por estos niveles entonces podemos decir que ha conseguido desarrollar tanto las habilidades como los conocimientos que se buscaban con la actividad gamificada.

Como podemos observar, para hablar de aulas o actividades gamificadas es necesario que se incorporen elementos del juego pero también que haya un correcto desarrollo

metodológico que vaya más allá de la mera jueguización de algunas acciones puntuales. La gamificación comprende la transformación completa del proceso de enseñanza-aprendizaje, configurando las características del juego a las necesidades e intereses concretos de los participantes tal como nos lo explican Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 2), al definir el concepto gamificación como:

> La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Como bien mencionan ambos autores, el diseño de una actividad gamificada puede ser analógico o digital, pero en nuestro caso le damos más relevancia a la gamificación mediada por las TIC, de ahí, como veremos más adelante, la importancia de incorporar y manejar las herramientas adecuadas para desarrollar correctamente nuestra actividad gamificada.

1.2. Elementos de la Experiencia Gamificada

Es preciso mencionar que han sido muchos los autores, docentes y expertos en videojuegos los que han elaborado acerca de los elementos, diseños e instrumentos que favorecen el ambiente de aprendizaje a través de la gamificación TIC. Los marcos de referencia más destacados en este sentido son: *Mechanics, Dynamics & Aesthetics*-MDA de Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004); Las *Mechanics, Dynamics & Emo*tions-MDE de Robson et tal. (2015); y las *Dynamics, Mechanics & Components*- MDC de Werbach y Hunter (2015). Es importante aclarar que a pesar de tener muchos marcos teóricos de referencia para el diseño de la actividad gamificada, no existe un consenso con respeto a la clasificación de los elementos que la integran la gamificación. No obstante, según Wiklund y Wakerius (2016), las categorizaciones más utilizadas son: las mecánicas, los componentes, la estética y emociones, y as dinámicas.

Para analizar los elementos que intervienen en una experiencia gamificada debemos primeramente estimular la capacidad de observación del alumnado, obtener otros puntos de vista y potenciar el pensamiento divergente (Martín, 2017). En los apartados siguientes veremos con detalle cuáles son los elementos que intervienen en un proceso o sistema de gamificación. Para

ello nos basaremos en las recomendaciones elaboradas por Martín (2017), y en nuestra propia experiencia en la materia. Dicho esto, procedemos a presentar los elementos más relevantes de la gamificación:

1. Metas u Objetivos: este será siempre el punto de partida de cualquier actividad, incluso de las que son gamificadas. Antes de diseñarla debemos pensar en: ¿Qué queremos que aprendan los alumnos? Aquí deberíamos incluir no sólo las competencias propias de la lengua inglesa, como pueden ser: desarrollar la comunicación e interacción oral, expandir el vocabulario, fortalecer la comprensión escrita y auditiva; sino también incluir otras competencias claves de tipo conductual o cognitivo como: desarrollar el pensamiento computacional, el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, entre otras.

2. Perfil del participante: este es un punto sumamente importante dado que no podremos diseñar adecuadamente una actividad gamificada si no conocemos el perfil de los jugadores participantes. Bartle (1996) citado en Martín (2017), establece cuatro perfiles básicos: *Killers* (competitivos), *Achievers* (buscadores de recompensas), *Explorers* (exploradores) y *Socializers* (los que disfrutan relacionándose con otros jugadores). Por otro lado, Nick (2015), establece un modelo con seis tipos de jugadores según su motivación: la acción, lo social, el dominio, la inmersión, el logro y la creatividad. Finalmente, es Marczewski (2013), quien proporciona una categorización de los tipos de jugadores y señala sus respectivas motivaciones: socializadores (relaciones), Triunfadores (logro y dominio), Espíritus libres (autonomía), Revolucionarios (cambio), Jugadores (recompensas) y Filántropos (propósito y significado). Teniendo en cuenta estas clasificaciones, proponemos a continuación una clasificación de los seis tipos de jugadores más predominantes:

-Exploradores: les gusta experimentar con nuevas experiencias, ver todas las posibilidades que les brinda el juego y disfrutar de los diferentes intentos.

-Socializadores: lo primordial para ellos es participar de la interacción social que les brinda el juego per se. Les gusta conocer a personas nuevas, empatizar con ellos, intercambiar ideas y trabajar de forma colaborativa.

-Pensadores: les encanta resolver problemas. Son muy creativos por lo que emplean distintas maneras para resolver los acertijos. Les apasiona encontrar la respuesta a las incógnitas que los demás no pueden resolver.

-Filantrópicos: Les gusta ayudar a los demás a llegar a la meta. Se sienten realizados a ver como otros consiguen los objetivos gracias a la ayuda que ellos les proporcionan.

-Triunfadores: son muy competitivos. Les gusta ganar a toda costa, anhelan conseguir todos los puntos e insignias y por lo general velan por ellos mismos.

-Revolucionarios: son de los menos comunes. Les gusta ganar, pero sobretodo, les gusta ver a otros perder. Disfrutan al ver que sobrepasan a los demás en conocimiento o velocidad y si eso les lleva a ser admirados, pues más que mejor.

No obstante a lo anterior, los jugadores no suelen mostrar un único perfil, sino una mezcla de varios perfiles, aunque casi siempre hay uno o dos perfiles que sobresalen por encima de los demás. Cuando diseñemos nuestra actividad gamificada debemos prestar atención a este elemento porque el mismo favorece mucho la participación e interacción de los jugadores.

3. Narrativa: este es el elemento que sirve como hilo conductor de la actividad gamificada. Para conseguir una buena narrativa, debemos primeramente pensar en la temática (libros, juegos, vídeos) que son el mecanismo de enganche para nuestro alumnado. Algunos ejemplos clásicos suelen ser: La Guerra de las Galaxias, Class Royale, invasiones zombies, piratas o viajes al espacio. Una técnica útil es pensar en un personaje y un problema a resolver; la gran mayoría de dramas se reduce a esta dicotomía.

4. Estética: el diseño de la actividad es otro elemento importante y su estética debe ir de la mano con la narrativa que hayamos elegido porque ésta motivará al alumnado y además le dará la sensación de inmersión que tanto atrae a los más jóvenes. Si nuestra narrativa versa en torno a la temática de los piratas, entonces la estética del juego debe incorporar elementos propios de los mares, barcos, piratas, vestuario y demás.

5. Mecánica: aquí es en donde diseñamos la forma en la que procederemos una vez empecemos a jugar. Debemos pensar en cuánto tiempo durará el juego, como avanzaremos a

través de él (por niveles, tras conseguir metas), y como desbloquearemos el contenido. En este apartado también se fijan las reglas del juego. Algunas de las mecánicas más comunes son: los avatares (perfil que representa al jugador dentro de juego), las fichas (para conocer las acciones del juego), los niveles (para acceder a los premios), los códigos (para desbloquear niveles o contenido), retratos (que deben ser identificados), los códices (para interpretarlos) y los puntos (necesarios para llegar al objetivo final).

6. Componentes: sin duda este es un elemento primordial dado que nos permite darle continuidad al juego permitiendo que los participantes se involucren y avancen en la mecánica. Existen muchos componentes que se pueden introducir en la actividad gamificada, pero en este apartado resumimos los seis más usados en nuestras actividades en el aula de inglés:

a) Insignias: son logotipos que representan logros conseguidos.

b) Desbloqueo de contenido: especialmente utilizado en los (Escape room). Son elementos que sólo están disponibles cuando los participantes alcanzan los objetivos.

c) Recompensa: viene a ser una especie de regalo que puede ser virtual o tangible que recibe un jugador como premio por haber alcanzado un logro.

d) Poder: permite al jugador realizar una determinada acción. En el caso de los juegos gamificados en Quizizz, los jugadores obtienen el poder de duplicar los puntos acumulados.

e) Tablero de clasificación: representa el progreso de los logros y la clasificación (ranking) de los jugadores. Este es un elemento que motiva bastante a los alumnos y les anima a seguir jugando.

f) Puntos: estos no son más que la representación numérica de la progresión de los jugadores dentro del juego.

7. Aplicaciones: son las herramientas TIC que nos permitirán introducir todos los elementos de la gamificación (mecánicas, componentes,…) en nuestra actividad. Son un recurso fundamental para la metodología. Algunas de las más utilizadas en nuestras actividades son: *Wix, Genial.ly* (sirven para la gestión y soporte de la actividad); *Kahoot, Socrative, Mentimeter, H5P, Quizizz, EducaPlay* (sirven para crear actividades interactivas y de respuesta rápida);

Openbadges.me/designer, Makebadg.es (sirven para crear insignias). Desde luego, la gama de ofertas y opciones es inmensa, pero muchos de los recursos que utilizamos se basan en la tecnología de las webs y apps mencionadas anteriormente. En la Figura 3 ofrecemos una esquematización más escueta en donde vemos la interrelación entre los distintos elementos del proceso de gamificación.

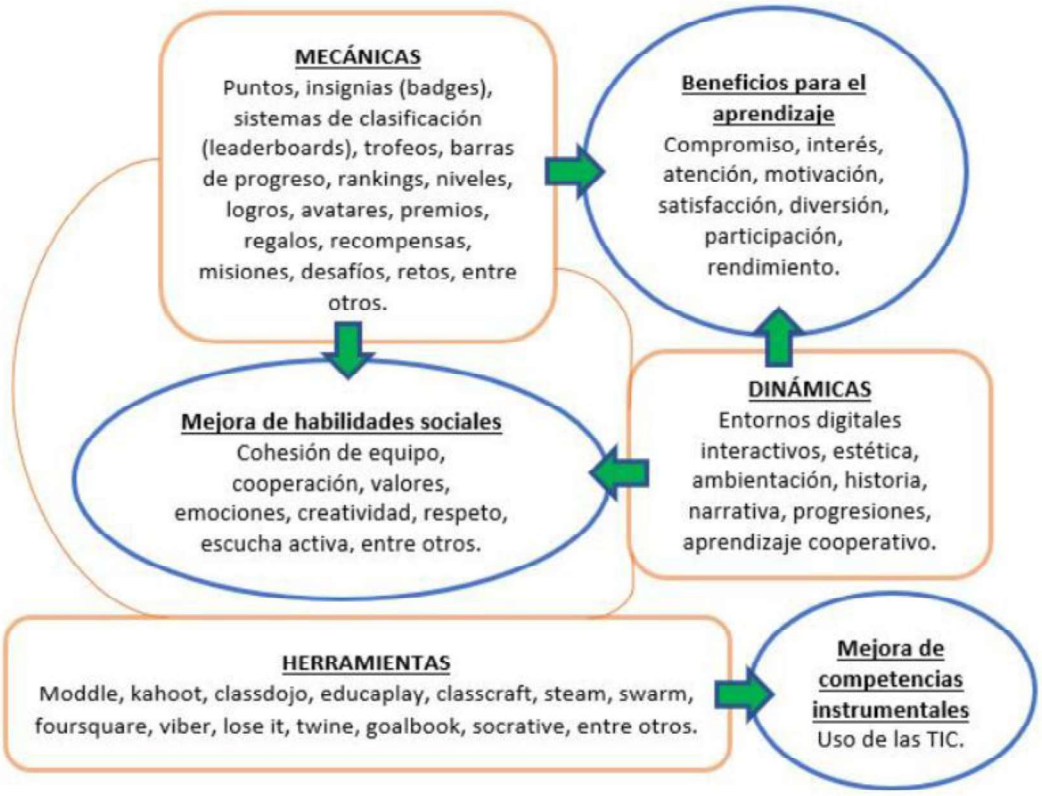


Figura 3: Elementos implicados en el proceso de gamificación. Extraído de Prieto (2020, p. 88).

1.3. La gamificación en Educación Secundaria

En los últimos años, la gamificación se ha convertido en un recurso muy importante en el panorama educativo. El contexto en el que se desarrolla la clase puede ser transformado mediante la gamificación de algunas actividades. Elementos propios del juego como pueden ser la obtención de puntos y premios, la superación de objetivos o el ascenso por niveles potencian el proceso educativo de una forma positiva aumentando la participación y el compromiso de los

alumnos (Maroto, 2019). Las distintas leyes educativas que rigen la Educación Secundaria a nivel nacional respaldan el uso de metodologías innovadoras que propicien la plena integración de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, tanto la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE)[3] como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) apuestan por un currículo tanto en la ESO como en Bachillerato que promuevan "nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores" (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p.170).

Con relación al aprendizaje del inglés, es capital considerar que el mundo globalizado en el que vivimos está imbuido por este idioma. Lo vemos y consumimos tanto a través de las redes sociales, como de los medios de comunicación masivos, la moda, el cine, el teatro y desde luego, los videos juegos. Por tanto, la adquisición de esta lengua extranjera nos ayudará a interrelacionarnos de una forma más eficiente con el entorno virtual y material que nos rodea.

En este sentido, el DECRETO 83/2016, de 4 de julio establece que:

> La Comunidad Autónoma de Canarias contempla en sus currículos la importancia del aprendizaje permanente. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel destacado: dotan de autonomía para aprender dentro y fuera del centro educativo, modelan la forma de relacionarse, de acceder a la información, de transformar, de crear y de integrarse con el entorno, por lo que, correctamente utilizadas, aumentan las capacidades cognitivas y expectativas de aprendizaje (p. 18234).

El currículo de Primera Lengua Extranjera de la Comunidad Autónoma de Canarias ha sido elaborado a partir de las recomendaciones y directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante MCER)[4]. El

[3] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30/12/2020).

[4]El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, también conocido por las siglas MCER, o CEFR en inglés, es un modelo de referencia europeo usado por diversos países para medir el nivel de comprensión y

Consejo de Europa también señala que los hablantes tienen el cometido de desarrollar sus funciones de hablantes usuarios de la lengua a través de un enfoque comunicativo (DECRETO 83/2016, de 4 de julio).

El idioma inglés debe convertirse, en el contexto de las Islas Canarias, en el medio de comunicación principal dentro y fuera de la clase dado el carácter turístico de nuestro territorio. El docente, por tanto, debe convertirse en un facilitador de los intereses del grupo-clase, que vele por sus necesidades educativas y expectativas de aprendizaje, vinculando las características propias de los discentes con el método adecuado de adquisición del idioma. Por consiguiente, es necesario que el docente, como facilitador de conocimiento, adopte metodologías abiertas y variadas que concuerden con el contexto educativo y la adquisición del idioma meta, así que "Cuanto más natural le sea al docente la metodología o metodologías utilizadas, más disfrutará este en el aula, y, consecuentemente, sus alumnos y alumnas" (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p.18243).

Finalmente, en este mismo decreto se señala que:

> La segunda dimensión del alumnado, la del Aprendiente Autónomo, requiere metodologías abiertas que hagan de este el principal conductor de su propio aprendizaje, y en las que el docente sea, ante todo, una guía, un apoyo y una referencia. En este sentido, tanto las TIC como los recursos tradicionales diversos facilitan un aprendizaje autónomo en contraposición con el seguimiento de métodos únicos, excluyentes y cerrados (p. 18243).

Por tanto, la realidad social y educativa que vivimos hoy hace necesario que los docentes se conviertan en impulsores de nuevas metodologías educativas basadas en las TIC con el fin de enganchar a aquellos estudiantes que han perdido el entusiasmo por la lengua inglesa y ayudarlos a perfeccionarla. Hemos de afirmar que uno de los mayores inconvenientes con los que nos encontramos los docentes de inglés que trabajamos con alumnos del primer y

---

expresión oral y escrita en un idioma determinado, sobre todo en lo referente a las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, y evaluación (Español, 2002).

segundo ciclo de la ESO es que éstos, a menudo presentan un alto índice de desmotivación y desapego hacia el idioma. Esta desmotivación está causada en gran medida por la continua implementación de técnicas, estrategias y modelos pedagógicos, que lamentablemente, ya no entusiasman a nadie. No obstante, a pesar de los grandes avances tecnológicos que se han producido en las últimas décadas, muchos docentes de inglés continúan haciendo uso exclusivo del libro de texto en sus diferentes modalidades, es decir, en digital, papel y proyectado. La carencia de métodos innovadores es uno de los factores principales que llevan a los educandos a sentirse sin ganas de aprender y avanzar. De ahí la importancia de incorporar al ámbito educativo el juego como elemento motivador e impulsor de los intereses propios de los estudiantes.

La velocidad con la que se han producido los cambios tecnológicos ha propiciado que también cambie la forma en la que los niños aprenden; por lo que tales cambios ameritan la introducción de estrategias y modelos educativos más acordes con los nuevos tiempos. En esta línea, la gamificación se posiciona como una metodología innovadora capaz de despertar el interés de los aprendientes porque éstos ya están, debido a las muchas horas de exposición a los videos juegos, habituados a las distintas dinámicas de juego. De ahí que con la gamificación se aprovechen las habilidades, intereses y entusiasmo que ya tienen los menores habituados al juego en sus distintas versiones.

Dentro de este panorama tecnológico y de la falta de motivación que presentan muchos estudiantes, se encuentra la gamificación, considerada por algunos expertos como Ortiz-Colón et al. (2018) como una de las metodologías educativas que más resultados positivos produce en la motivación del alumnado. El propio carácter lúdico de la gamificación y del manejo que hacen los jóvenes de los medios tecnológicos propicia que las actividades gamificadas, en un amplio espectro, tengan beneficios positivos tanto en la atención como en la motivación de los estudiantes. De hecho, el propio desarrollo tecnológico resalta la importancia de poder interactuar fluidamente en inglés dado que muchas de las aplicaciones y dispositivos se encuentran escritos en este idioma y la globalización tecnológica favorece de igual forma la interconexión de personas de distintas nacionalidades.

Asimismo, el uso de las TIC en el aula junto a estrategias regidas por las mecánicas del juego podría ayudar a crear un ambiente más lúdico y atractivo, propiciando así prácticas educativas innovadoras que permitan incrementar la motivación y la creatividad. La gamificación, como hemos observado en párrafos anteriores, propicia la productividad de los alumnos, mejora la interacción social y participación de los mismos junto con el desarrollo intelectual.

Dado que muchos alumnos no son capaces de expresarse de forma correcta en el idioma inglés, la gamificación sirve como recurso estimulador de la interacción, lo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa y la adquisición de conceptos y habilidades de forma divertida. La consecución de propuestas educativas innovadoras es importante porque nos permite ceñirnos a las corrientes metodológicas actuales. Aquí también entra en juego la motivación como eje vertebral en el aprendizaje de un idioma extranjero. Según Gardner (2001), la actitud que tienen los alumnos hacia una lengua extranjera determina en gran medida el nivel de adquisición de dicha lengua. Por ende, los estudiantes más motivados trabajarán más y mejor y los menos motivados se limitarán a mantener una actitud pasiva en clase, no llegando a cumplir con los objetivos marcados en la asignatura.

En este sentido, Prieto (2020, p. 79), nos da la clave de por qué la gamificación es una buena herramienta para aumentar la motivación de los estudiantes al señalar que:

> La gamificación usa la base humana del ciclo de la dopamina y el placer para impulsar el compromiso hacia el aprendizaje, optimizando la motivación a través de incentivos como la ganancia de puntos, insignias, clasificaciones o trofeos que pueden activar el compromiso del alumnado logrando un cambio real en su comportamiento.

Los distintos elementos que componen la gamificación permiten desarrollar la motivación intrínseca y extrínseca dado que dichas experiencias siempre se adaptan a los intereses de los alumnos, lo que a su vez les permite realizar las actividades de buena gana, incluso aquellas en otros contextos se perfilarían como monótonas y aburridas (Esteban, 2021).

Algunas de las herramientas más utilizadas en las clases de inglés para gamificar las distintas actividades son las que enumeramos a continuación. Precisamos que estas herramientas

ya han sido utilizadas en diferentes propuestas pedagógicas gamificadas. Algunos ejemplos de propuestas que se usan en clase son:

Duolingo: esta app permite aprender un nuevo idioma a través de la superación de niveles y la obtención de recompensas. La tipología de ejercicios es muy variada, aunque si bien es cierto, muchos de ellos están basados en la traducción de frases. Otro aspecto importante de esta aplicación móvil es que los usuarios, hagan los ejercicios bien o mal, reciben una retroalimentación cada vez que terminan un intento. Esta aplicación no es una de las más descargadas sólo por sus características técnicas y popularidad, sino también porque la gran mayoría de sus actividades son gamificadas (Maroto, 2019).

Kahoot!: esta es sin duda unas de las aplicaciones más usadas por los docentes de todas las materias, pero especialmente por los de inglés. Su interfaz está basada en preguntas de selección múltiples marcadas por cuatro formas aritméticas y cuatro colores básicos. Normalmente, el docente diseña un cuestionario y lo proyecta en la pantalla. Los alumnos con sus dispositivos móviles se conectan al juego a través de un enlace y un código y eligen (una vez empezado el juego) las respuestas que ellos consideran correctas. Al finalizar, se muestra en la pantalla un ranking con los puntos obtenidos por cada estudiante. Esta herramienta ha hecho que la motivación de los alumnos aumente, así como la participación.

Algunos de los trabajos realizados con esta herramienta son los de Ramírez (2018), en el que demostró que al usar Kahoot! El nivel de motivación de su alumnado aumentó de forma exponencial y además concluyó que haber usado esta aplicación web supuso un cambio de ruta metodológico para los docentes implicados en la actividad gamificada. Asimismo, Cuesta (2018), desarrolló un proyecto titulado *Let's have a funny learning* para la asignatura de inglés en distintos niveles de la ESO y los resultados obtenidos fueron satisfactorios desde el punto de vista motivacional y competencial.

ClassDojo: es una plataforma que permite crear entornos virtuales en el que tanto alumnos como padres y profesores pueden participar. Los roles que ostenta cada uno delimitará las acciones que pueden realizar dentro de la plataforma; no obstante, todos tienen la oportunidad de aprender en un entorno gamificado y controlado por el docente en todo momento. Tanto esta plataforma como Kahoot! suelen ser efectiva si su utilización se realiza

siguiendo unos criterios y objetivos concretos y teniendo un control adecuado del entorno para que los alumnos no se desenganchen de la actividad.

Otro ejemplo llamativo es el de Ibáñez (2015) citada en Esteban (2021), en el que describe los buenos resultados de la implementación de Qstream junto con la gamificación. El estudio cuasi-experimental desarrollado por Ibáñez demostró que las destrezas lingüísticas (concretamente del idioma inglés) de los participantes se vieron mejoradas gracias a la gamificación y al uso de herramientas TIC.

La relación que existe entre las TIC y la enseñanza del inglés es muy significativa porque brinda a los docentes la posibilidad de reestructurar la enseñanza de este idioma haciéndola más amenas y atrayente para los discentes. Como bien señalaron Juan y García (2013, p. 170), "Para muchos alumnos, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio o en la escuela es un proceso antinatural y desmotivador para ellos". Por tanto, el uso de las TIC y concretamente, de la gamificación, nos permite mejorar la experiencia de aprender un idioma extranjero. En esta misma línea, Moreno (2013), enfatiza que los juegos activan ciertos mecanismos a nivel cerebral que facilitan el aprendizaje de una lengua porque los alumnos se ven envueltos en situaciones cuasi-reales que les empujan a utilizar el idioma que aprenden, tal es el caso de los juegos de rol.

Son varias las experiencias gamificadas que han apuntado a un desarrollo de la competencia oral, lectora o escrita y a una disminución sustancial del miedo escénico, la distracción y la disrupción (Mangado, 2017), sin embargo, consideramos que el meta análisis realizado por Chaves (2019), es una evidencia contundente de que el uso de la gamificación en las clases de inglés es positivo tanto para el estudiantado como para el profesorado que enseña el idioma. Los aprendientes adquieren una mayor implicación, un mayor compromiso y desarrollan un carácter participativo, responsable y colaborador y esto redunda en una mejora sustancial de las destrezas comunicativas.

Como podemos observar, la gamificación TIC comporta numerosos beneficios para el alumnado que cursa la asignatura de inglés en la ESO, porque como hemos visto, ésta aumenta tanto el interés como la motivación hacia el idioma a la vez que se trabajan las competencias básicas, muy particularmente la competencia digital y aprender a aprender. Por último, cabe

destacar que a gamificación aplicada al aula de inglés también desarrollar el compromiso de los alumnos "students' engagement" (Huang et. al., 2019 citado en Le, 2020). Esto se consigue a través de un aumento de la motivación, de la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y de los resultados obtenidos en las actividades.

Algunos de los beneficios de la gamificación han sido explicados y estudiados a través de las teorías de la motivación, el compromiso y la psicología (Le, 2020). Una de las teorías más asociadas a la gamificación es la teoría de la autodeterminación (SDT) (Ryan & Deci, 2000 citados en Le, 2020), en la que se hace referencia tanto a las motivaciones extrínsecas como intrínsecas. Según Muntean (2011), la gamificación facilita el compromiso por medio de elementos extrínsecos tales como los niveles, los puntos y las insignias las cuales promueven la motivación intrínseca por medio de la creación de un sentido de autonomía y conectividad.

De ahí que muchos de los estudios realizados en torno a la gamificación resalten su capacidad de involucrar a los alumnos de forma activa en las actividades que se propongan. Estudios al respecto fueron realizados por Lam et al. (2018) citado en Le, (2020), en el que se desarrollaron investigaciones cuasi-experimentales y cualitativas para determinar el nivel de compromiso y motivación de los estudiantes involucrados en actividades gamificadas. Dichas investigaciones dieron como resultado que la motivación de los participantes fue extremadamente alta. En lo que concierne a los resultados, la gamificación probó ser un elemento determinante en el número de alumnos que aprobaron las pruebas objetivas, tanto así que los estudiantes que participaron en las actividades gamificadas sobrepasaron por mucho a aquellos que realizaron actividades no gamificadas (Yildirim, 2017 citado en Le, 2020).

Además de lo anterior, la gamificación ha servido para reducir la ansiedad, incrementar la atención e impulsar el deseo de participación activa en clase (Lee & Hammer, 2011 citado en Le, 2020). Sin embargo, sacar el máximo provecho de la gamificación no es tarea fácil dado que es necesario poder moverse más allá de la integración superficial y tomar en cuenta los elementos de juego (el reto, sentido del control, toma de decisiones) para conseguir obtener los resultados esperados (Kapp, 2012 citado en Le, 2020).

El concepto de compromiso tiene varias dimensiones y se puede clasificar en lo que Sinatra et tal. (2015) citado en Le (2020) denominan micro-niveles y macro-niveles. De forma

general, el nivel de compromiso está caracterizado por las dimensiones emocionales, cognitivas y conductuales (Fredricks et al., 2004 citado en Le, 2020):

1. Compromiso conductual: se refiere básicamente a la capacidad que tiene el alumno de cumplir con las normas, por ejemplo, la puntualidad, la asistencia, etc. Los alumnos que no están conductualmente comprometidos generalmente faltan a clase y cuando van la boicotean.

2. Compromiso emocional: se refiere a las actitudes que manifiesta el estudiante hacia el centro educativo y el aprendizaje. Los alumnos que están emocionalmente comprometidos por lo general muestran actitudes positivas tales como la felicidad y la satisfacción.

3. Compromiso cognitivo: es considerado el mayor de los niveles de compromiso. Los alumnos comprometidos cognitivamente invierten tiempo y recursos en su aprendizaje y se hacen responsables de su desarrollo educativo.

La investigación cualitativa realizada por Kalinauskas (2018) citado en Le, (2020), demostró que, dentro de la gamificación, existen seis niveles de compromiso: participación, prisa, flujo, compromiso emocional, compromiso cognitivo y compromiso agencial. En esta investigación también se demostró que estos niveles de compromiso perduraban en el tiempo. En nuestra experiencia personal podemos asegurar que aunque no todos estos niveles se desarrollan de igual forma, algunos (participación, prisa, flujo) sí que se ven potenciados por la implementación de actividades gamificadas.

Sin duda alguna, a mayor nivel de compromiso por parte del alumnado, mayor enriquecimiento y resultados positivos se obtendrán. En la era en la que nos encontramos, el abandono escolar resulta ser uno de los mayores problemas del sistema educativo español. Este abandono, según el testimonio de numerosos alumnos a lo largo de nuestra experiencia docente, se ve propiciado por la gran falta de interés en las actividades que se realizan dentro del aula. En el caso de la enseñanza del inglés la situación se agrava un poco más debido a las múltiples carencias que los estudiantes arrastran de cursos anteriores. Conseguir que se involucren y que se interesen por el idioma inglés no es tarea fácil y aunque no se pueda conseguir un nivel de compromiso unificado en todos los grupos, al menos la participación y el flujo se ven

incrementados gracias a la gamificación y eso redunda en un mayor interés por parte de los alumnos en el estudio de la lengua meta.

Las citas y trabajos abordados en los párrafos anteriores dan fe de los grandes beneficios que comporta la gamificación para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente, para la mejora de las destrezas comunicativas en la lengua inglesa. No obstante a esto, hemos de señalar que gamificar un aula no siempre es tan sencillo como muchos de los autores aquí citados quieren dejar ver. En ninguna de las obras analizadas se ha hecho mención al alto coste inicial que supone gamificar una situación de aprendizaje con las TIC. Hay coste materiales (ordenadores, aulas Medusa, tablets, móviles, internet, aplicaciones y pago de licencias, etc) y costes humanos (tiempo requerido para aprender a programar, a utilizar las distintas herramientas TIC, curos de formación, etc). Si bien es cierto que existen blogs dedicados a la gamificación y que podemos encontrar algo de ayuda en ellos, la realidad es que la inversión de tiempo inicial es asombrosa, de ahí que muchos docentes no quieran incursionar en este tipo de metodologías.

Por otro lado, autores como Maroto (2019) y Cuesta (2018), resaltan las virtudes de aplicaciones como Kahoot! y Quizizz; pero lo cierto es que muchos docentes hace tiempo que dejamos de usarlas porque para el alumnado estas herramientas se convirtieron en un motivo para competir con los demás en vez de aprender con los demás. Si es cierto que hace unos años estuvieron de moda y se posicionaron como una novedad en la clase de inglés, pero a día de hoy pocos las utilizan porque no todos los alumnos tienen dispositivos para jugar, muchos se aburren porque han jugado demasiadas veces con estas aplicaciones y ya no les motivan a nada, y otros simplemente no aprenden con las actividades, su único interés es sacar el móvil para fingir que juegan mientras repasan sus perfiles en las redes sociales. De ahí que Chaves (2019), sugiriera que el uso de las actividades gamificadas debía estar sujeto a un período de tiempo concreto. Este autor recomienda no exceder de las cuatro semanas de uso para que el alumnado no caiga en el aburrimiento. De hecho, una buena manera de proceder sería alternar diferentes enfoques metodológicos o procurar que las actividades gamificadas no ocupen el 100% de las lecciones.

Como aseguran Dicheva et tal. (2015), muchos de los estudios que se han hecho sobre la gamificación se han limitado a medir las mecánicas y las dinámicas del juego a través de la

gamificación, pero aun hacen falta más estudios científicos que establezcan en qué proporción éstos elementos del juego son realmente exitosos en distintos ambientes de aprendizaje. No está por demás matizar que la gamificación por sí sola no es capaz de salvar un mal diseño o currículo académico. Hace falta que junto a la gamificación también se establezcan estructuras pedagógicas que realmente capten la atención de los alumnos.

También debemos aclarar que el nivel de competencia digital tanto del alumnado como del profesorado es primordial. Hoy se da por sentado que los alumnos son digitalmente competentes por naturaleza, y nada más lejos de la realidad. En muchos casos éstos no saben si quiera redactar un correo, cambiar una contraseña, convertir un archivo Word a PDF, grabar un podcast, etc. No podemos pretender llevar a cabo actividades gamificadas a través de las TIC sin primero sesionarnos del nivel de competencia digital que tienen los estudiantes. Es cierto que algunos docentes también presentan deficiencias importantes en esta área, pero por normal general, se deciden a gamificar es porque hay horas de formación en la materia que respaldan esa decisión de cambiar de paradigma pedagógico.

Por último, es muy importante tener en cuenta que como docentes no somos enteramente independientes en lo que hacemos. Es decir, que aunque queramos iniciar una situación de aprendizaje gamificada, los docentes a su vez deben solicitar autorización a su departamento para implementar una metodología que será distinta al del resto de clases. Este es un detalle obviado en muchos de los trabajos aquí analizados. Además de esto, el Centro en sí debe propiciarnos los mecanismos y herramientas necesarios para gamificar. Si no contamos con un mínimo como puede ser un proyector, pizarra digital, altavoces y conexión a internet poco podremos hacer con las TIC.

La gamificación, al igual que otras metodologías innovadoras, repercute positivamente en el aprendizaje del idioma inglés si la misma se lleva acabo de forma adecuada y con los recursos necesarios. No debemos obviar que muchas de las iniciativas pedagógicas que buscan reposicionar al alumnado en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje requieren de un tiempo prudente de planificación y de la colaboración del resto del equipo educativo para que la inmersión en el juego sea genuina. Si queremos gamificar nuestra clase de forma adecuada tendremos que tomar en cuenta los puntos mencionados en líneas anteriores

y fijar unos objetivos claros, que junto con los intereses de nuestro alumnado, nos permitan llevar a cabo una propuesta didáctica exitosa.

2. FASE EXPERIMENTAL: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA GAMIFICADA

Con el propósito de comprobar hasta qué punto la gamificación es capaz de incrementar el interés de los alumnos por el idioma inglés y consecuentemente desarrollar las habilidades lingüísticas de *speaking, listening, writing y reading*, nos hemos propuesto diseñar una unidad didáctica completamente gamificada con un grupo del primer curso de la ESO. Por tanto, en esta sección desglosamos los distintos apartados en los que está configurada nuestra unidad gamificada con el fin de ofrecer los datos más relevantes de nuestra intervención didáctica. En los siguientes párrafos profundizamos en el perfil de la clase, hablamos acerca de las características y del entorno del centro educativo, características del ambiente físico, entorno sociocultural y de la temporización.

De la misma forma, abordamos los apartados correspondientes a la esquematización y diseño de las sesiones, los contenidos a desarrollar en cada una de ellas y el método de evaluación implementado. Dicho esto, subrayamos que nuestra propuesta de unidad didáctica gamificada se desarrolló con un grupo experimental formado por 24 alumnos (12 chicos y 12 chicas) pertenecientes a la clase de 1º ESO E del IES Mencey Acaymo localizado en el Valle de Güímar, Santa Cruz de Tenerife. Asimismo, trabajamos con un grupo de control formado por 25 alumnos (16 chicas y 9 chicos) pertenecientes a la clase de 1º ESO D del mismo centro educativo. Las edades de dichos aprendientes se encuentran comprendida entre los 12 y los 14 años.

Todo el alumnado involucrado en la fase experimental pertenece en su totalidad al municipio de Güímar dado que nuestra zona de influencia es mucho más amplia que la de otros centros educativos de nuestra localidad. Concretamente, en la clase de 1º ESO E tenemos tres alumnos repetidores, un alumno con adaptación curricular de 5º de primaria y dos alumnos con especiales condiciones personales e historial escolar (ECOPHE). La mayoría de ellos provienen del mismo centro de educación primaria, por lo que se conocen bastante bien. Es un grupo bien cohesionado, trabajador, pero con falta de disciplina en lo referente al comportamiento en clase,

solicitud del turno de palabra, y pautas de convivencia, lo que afecta la compresión y favorece la falta de concentración en las actividades que realizamos en el aula.

El alumnado del grupo de control también tiene características muy similares a las descritas en el grupo experimental, es decir, hay cuatro alumnos repetidores, dos alumnos ECOPHE, dos alumnos con pre-informe de adaptación curricular a 5º de primaria y dos alumnos con características compatibles con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) aunque no tienen un diagnóstico confirmado. Podemos decir que ambas clases son prototípicas de los grupos de la ESO dado que en casi todas las aulas, de todos los niveles de la ESO, nos encontramos con este tipo de alumnado.

En lo referente a las características del centro educativo, hemos de decir que el IES Mencey Acaymo fue fundado en el año 1966, y a día de hoy es un centro de tamaño medio, moderno e innovador en el que se imparten las enseñanzas relativas a la Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial Adaptados (PCA1), Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA) de Actividades Auxiliares en Viveros, Jardines y Centros de Jardinería y Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica (CFFPB) en Administración y Gestión de Servicios Administrativos y es un centro preferente para alumnos con discapacidad motora.

El Centro se encuentra en un entorno eminentemente rural cuya población no sobrepasa los 22, 000 habitantes. El nivel formativo de las familias se podría clasificar como medio-bajo debido a la ausencia de estudios postobligatorios de muchos de los padres de nuestro alumnado. El oficio de muchos de ellos está enmarcado dentro del sector servicios y sector primario. La tasa de desempleo es elevada, hasta tal punto que un gran número de alumnos percibe el desayuno escolar gratuito que ofrece la Consejería de Educación a través de los Centros adscritos, como es nuestro caso.

Nuestra propuesta de intervención se desarrolla durante la segunda mitad del mes de abril y primera mitad del mes de mayo, concretamente entre el 18 de abril y el 20 de mayo. Nuestro propósito es completar todas las misiones a lo largo de 16 sesiones de clase de 55 minutos cada una. Si fuera necesario, utilizaríamos la hora de tutoría para avanzar en las actividades. Esto dependerá de la agilidad de los alumnos. Debemos recordar que en las

actividades gamificadas no se valora la velocidad con la que se ejecutan las misiones, sino la calidad y dado que cada alumno tiene un nivel de aprendizaje distinto, no descartamos que se pudieran sumar una o dos sesiones más a las ya estipuladas en nuestra planificación.

En lo que respecta al diseño y estructura de nuestra unidad gamificada, hemos de decir que nos descartamos por una narrativa inspiradora y significativa para nuestro alumnado basada en el contenido de la unidad 4 del libro de texto *1º ESO Teamwork* que referenciamos en la página siguiente. El título de nuestra unidad gamificada es (Fun Around the Town) y en la misma trabajamos con ambos grupos los siguientes contenidos:

- Vocabulario: lugares específicos de la ciudad (edificaciones, monumentos, localizaciones), tipos de géneros de películas y las comidas.
- Gramática: Presente continuo, Presente continuo vs presente simple.
- Escritura: redacción de una reseña fílmica, confección de un menú.
- Compresión auditiva: identificación de tipos de personajes de películas, tipos de géneros de películas, reseñas, recomendaciones de los amigos y compresión de los trailers de algunas películas.
- Producción oral: dar información acerca de las películas, por ejemplo, decir qué tipo de películas les gustan, quiénes actúan en ellas, dónde las exhiben, e indicar el cine de preferencia.
- Compresión lectora: identificar y entender las páginas guías de TV en donde se resumen las tramas de las series de televisión y las películas.

En lo que respecta al saber hacer (nivel competencial), el alumnado de ambos grupos debería al finalizar la unidad poder:

A. Hablar acerca de distintos géneros de películas dando información acerca de gustos y preferencias.
B. Pedir una comida en un restaurante.
C. Escribir una reseña fílmica.
D. Identificar las localizaciones y edificaciones más importantes de una ciudad.

Es preciso destacar que desde esta asignatura trabajamos fundamentalmente la competencia en *Comunicación lingüística* (CL) en todas sus formas potenciando el uso del idioma como instrumento que permite el desarrollo de tareas sociales a través de destrezas orales y escritas. El enfoque básico es potenciar las habilidades lingüísticas que ya tienen los alumnos en su propia lengua (inferir significados a partir del contexto, usar diccionarios a modo de consulta, utilizar recursos gestuales) para que lo puedan trasladar al idioma inglés y así entablar una comunicación genuina e efectiva con otras personas en el idioma inglés.

Con el fin de desarrollar adecuadamente la CL atenderemos a los distintos componentes que la conforman: el *componente lingüístico*, abarcando las dimensiones de la léxica, la semántica, la fonología, la gramática y la ortografía. Así mismo, trabajaremos el *componente pragmático-discursivo* principalmente en su dimensión sociolingüística y discursiva; el *componente sociocultural*, haciendo hincapié en el conocimiento del mundo y la interculturalidad. De igual forma integraremos el *componente estratégico*, en encierra las estrategias cognitivas y comunicativas y por último, trabajaremos el *componente personal* que engloba la actitud y la motivación hacía el idioma.

Cada uno de estos componentes se trabajará a través de los contenidos descritos en la página anterior. Es decir que, las dimensiones léxica, gramatical y ortográfica se trabajaran a través del vocabulario que adquirirán los alumnos, las redacciones y presentaciones que deberán realizar en las misiones 2 y 3 cuyo desarrollo y especificación planteamos más adelante. Tanto el componente pragmático-discursivo como el sociocultural lo trabajamos a través del contenido relativo a la comprensión lectora e investigación grupal (misiones 2, 3, 4 y 7) en la que los alumnos investigan y luego crean varias infografías relativas a las costumbres, atractivos turísticos y cultura general acerca del pueblo o ciudad en la que viven. Además de esto, en la misión 7 investigan y crean una cartelera de cine con películas de varios países y temáticas.

El componente estratégico y personal se trabaja a lo largo de todas las misiones y de todos los contenidos (compresión audiovisual, lectora, vocabulario, etc) desarrollados durante las sesiones de clase con el fin de que los estudiantes mejoren en lo referente a las estrategias que ellos utilizan para llevar a cabo las actividades, para entender lo que estudian y para desarrollar un mayor interés hacía la lengua meta.

Además de trabajar prioritariamente la CL, los estudiantes también trabajarán la *Competencia digital* (CD), por medio del uso de la intranet del centro y de la propia plataforma EVAGD, potenciando a su vez el correcto uso de los motores de búsqueda, el manejo básico de programas de procesamiento e edición de textos como el *Libre Office Writer*, programas de diseño de imágenes y cartelería como Canvas (https://www.canva.com/), discriminación de fuentes poco fiables y adquiriendo de modo colateral nociones básicas en materia de seguridad en la red y manejo de los riesgos asociados al uso inadecuado de los instrumentos tecnológicos y los recursos online. Los estudiantes desarrollarán la CD al buscar información para completar las misiones 2, 4, 5 y 7; al escuchar y leer la información a través de los medios informáticos, al buscar, localizar y extraer la información que necesitan de forma crítica, al analizar y sintetizar dicha información y por último al producir ellos mismos sus productos textuales o audiovisuales.

Aprender a aprender es otra competencia fundamental que buscamos potenciar en nuestro alumnado a través de nuestra unidad didáctica gamificada. Es preciso que el alumnado haga uso de diferentes tipos de estrategias que les permitan ir adquiriendo gradualmente el dominio de la lengua. Las actividades gamificadas ponen el énfasis en el alumno como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que consideremos muy útiles los contenidos de las distintas misiones para que cada aprendiente consiga desarrollar, principalmente, estrategias cognitivas de tipo: aprender a marcarse metas, supervisar su propio trabajo, aprender de los errores corrigiéndolos adecuadamente con la ayuda del docente, planificar su trabajo y realizar reflexiones periódicas acerca de sus propios progresos. Para desarrollar esta competencia los alumnos deberán hacer uso igualmente de estrategias sociales como aprender a motivarse, solicitar aclaraciones acerca de asuntos desconocidos o resolver dudas con la ayuda del docente. Por último, el uso de estrategias cognitivas es primordial para aprender un idioma, de ahí que potenciemos durante las distintas misiones la búsqueda activa del vocabulario nuevo, la asociación de palabras y la correcta compresión de los enunciados de todas las actividades.

Existen otras competencias claves que pudiéramos trabajar con más asiduidad en nuestra unidad didáctica, pero hemos acotado nuestra área de trabajo a las ya mencionadas con el fin de ser más consecuentes con el tipo de actividad que estamos desarrollando y porque en

otras unidades didácticas ya se trabajan específicamente las *Competencias Sociales y Cívicas*, la competencia de *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* entre otras. Sí bien es cierto, que éstas también se desarrollan en un segundo plano en algunas de las actividades que desarrollamos con nuestro grupo de control.

Una vez detalladas las competencias claves que abordamos en nuestra situación gamificada, señalamos que como parte de la fundamentación curricular que estamos siguiendo, en nuestra unidad de aprendizaje implementamos principalmente un modelo metodológico basado en la gamificación. Como hemos comentado en apartados anteriores, este modelo ya se viene implementando en las aulas desde hace algunos años aunque en el mundo empresarial tiene una trayectoria mucho más antigua. Nuestra unidad gamificada está compuesta por diversos elementos del juego (misiones, retos, puntos, recompensas) que buscan estimular y motivar la participación y la motivación de los aprendientes por el idioma inglés. Dentro de la gamificación integramos el método educativo conocido como *Enseñanza No Directiva* (END). En este tipo de metodología el docente asume el rol de facilitador de conocimiento y se asume que el alumno es capaz de manejar de forma constructiva su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gamificación como técnica o método de aprendizaje posiciona al alumno justo en el foco del aprendizaje por lo que metodología END busca desarrollar la autonomía de los estudiantes permitiéndoles ser conscientes de lo que aprenden y de cómo aprenden. Asimismo, el aprendizaje cooperativo cobra especial importancia en nuestra unidad gamificada porque nos permite utilizar la diversidad de habilidades e ideas de los alumnos para avanzar juntos hacía un objetivo común que en nuestro caso consiste en conseguir el certificado de guía turístico.

Dado que el elemento principal de cualquier actividad gamificada es la narrativa, para nuestra unidad elegimos un escenario contextualizado que da sentido a cada una de las acciones que tienen lugar en el aula. Por tanto, el hilo conductor de nuestra historia se basa en la asunción por parte de nuestro alumnado del rol de guías turísticos. Para ello, se les plantea el escenario de que han empezado a trabajar para una agencia de turismo y su trabajo consiste en guiar a los turistas por la ciudad, para lo cual deberán diseñar distintos itinerarios con el fin de mostrarles a los visitantes las zonas más importantes de Güímar. Una vez diseñados los itinerarios y

cumplidas las misiones encomendadas los alumnos reciben un certificado que les acredita como guías turísticos oficiales. Bajo este paraguas introducimos los demás contenidos relativos a las comidas y a las películas como parte de la oferta turística que ellos deben ofrecer y mostrar a los visitantes.

Los alumnos disponen de una infografía (anexo nº 6) en la que pueden seguir la narrativa de la unidad gamificada y las especificaciones relativas a la estructura de las misiones. Para adentrar a los alumnos en la dinámica de la situación de aprendizaje realizamos las siguientes acciones:

a) Empezamos la unidad en ambos grupos con un test para medir el nivel de inglés[5] que tenían ambos grupos en ese momento. Luego realizamos un cuestionario para medir la motivación del alumnado en la asignatura de inglés.

b) Con el grupo experimental utilizamos la metodología gamificada a través del uso de las herramientas TIC *EVAGD, H5P* y *Genially*. Con el grupo de control utilizamos mayoritariamente el libro de texto en su versión digital y en papel.

Es preciso destacar que EVAGD es una plataforma de uso exclusivo de los centros de la Comunidad Autónoma de Canarias. Ésta ha sido la plataforma base sobre la que hemos construido toda nuestras actividades gamificadas. La versatilidad de los recursos y actividades que contiene están en constante desarrollo y nos permite disponer de un espacio colaborativo que redunda en el diseño de propuestas de trabajo interactivas que complementan a la enseñanza presencial del idioma inglés.

Dentro de EVAGD incorporamos mediante códigos embebidos las actividades creadas con el plug-in H5P. El potencial que nos ofrece H5P es destacable ya que nos permite diseñar actividades interactivas y eficientes, desde crear juegos y cuestionarios hasta crear presentaciones y vídeos enriquecidos. Además de lo anterior, este plug-in puede utilizarse con muchas de las metodologías emergentes (flipped classroom, aprendizaje basado en problemas,

[5] El test utilizado ha sido el Diagnostic Test del libro de texto Teamwork (Basic Practice) de la editorial Burlington Books, ISBN: 978-9925-30-775-3.

etc.) debido a su versatilidad y fácil manejo. En la siguiente imagen mostramos la portada de la unidad incrustada en EVAGD y creada con imágenes libres de *copy right* del repositorio gratuito de freepik.com:

Figura 4: Portada de la unidad gamificada (Fun Around the Town) en EVAGD.

El diseño que hemos elegido está basado en el concepto de secuenciación en forma de serpiente, por medio del cual los alumnos deben ir superando retos para pasar de un nivel a otro. En nuestro caso, a los retos les hemos llamado misiones y las mismas han sido bloqueadas con restricciones específicas para que los alumnos no puedan pasar a la misión siguiente sin antes terminar y ser evaluados en la misión anterior. En nuestra unidad diseñamos un total de ocho misiones que deben ser completadas en un período de 16 sesiones de clase. Cada una de las misiones está titulada a fin de que los estudiantes sepan qué se espera que hagan en cada misión y cómo será visualmente la insignia asignada una vez hayan completado la actividad que se les pide. La importancia de este diseño reside en la sensación de multinivel y avance que ofrece a

la actividad gamificada, asemejándose a la secuenciación por niveles de muchos videojuegos actuales. En la figura 5 mostramos la distribución de las misiones:

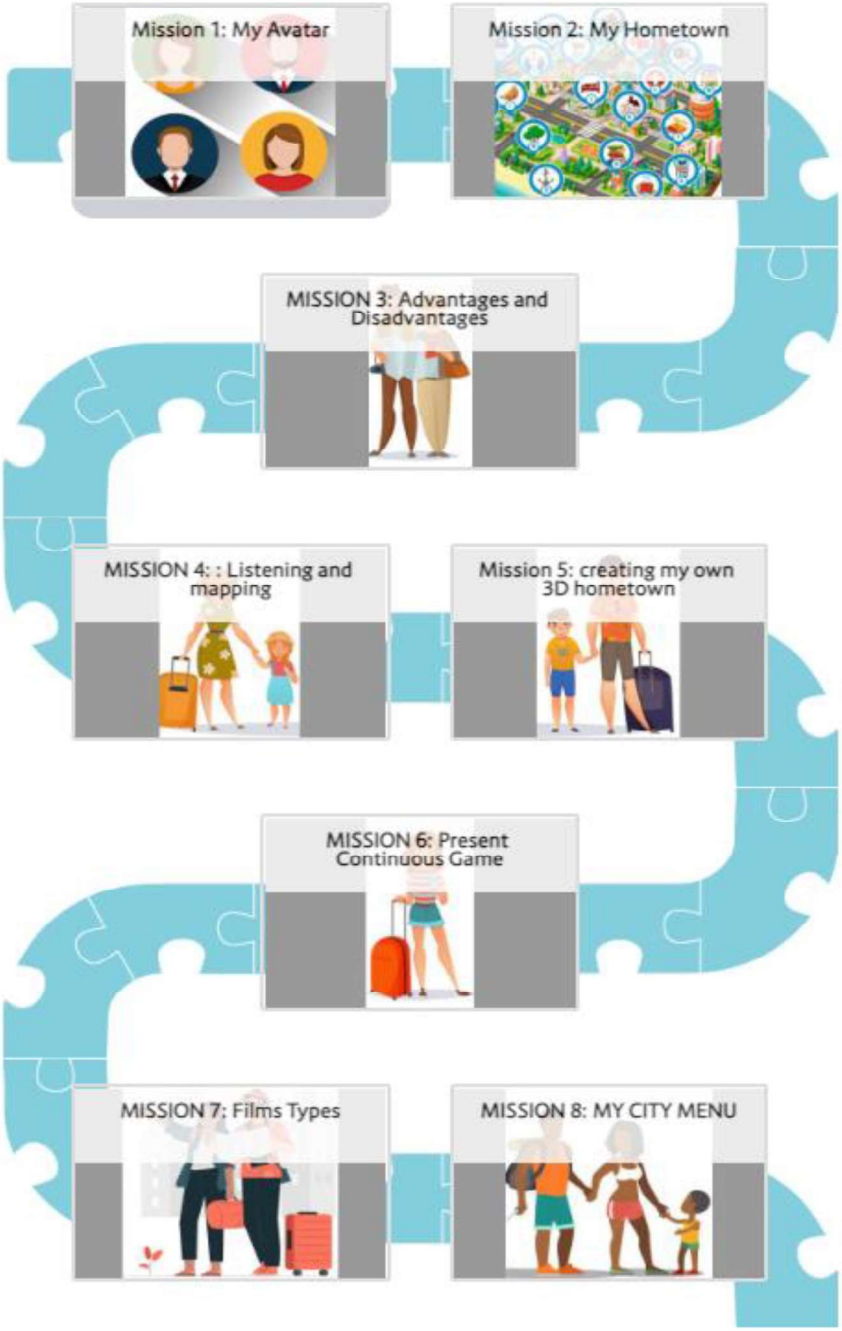


Figura 5: Diseño de serpiente creado en EVAGD para la secuencia de las actividades.

Dentro de cada una de las misiones se establecen las especificaciones para poder cumplirlas y se ofrecen los recursos digitales necesarios para llevarlas a cabo de forma eficiente. A continuación detallamos las características de cada misión:

Misión 1: La primera misión se titula *My Avatar* y consiste en diseñar un avatar dentro de la web https://avachara.com/avatar_es/ que servirá para identificar al alumno dentro de la plataforma. El avatar será la imagen que se verá en los rankings y en el panel de insignias. Además de esto, como parte de esta misión los jugadores tendrán que rellenar el test de motivación y el diagnostic test para poder pasar a la siguiente misión. A continuación mostramos algunos de los avatares creados por los alumnos como parte de la misión 1:

Figura 6: Avatares creados por los alumnos de 1º ESO E

Misión 2: Esta misión lleva el nombre de *My Hometown*. En ella los jugadores deben crear una infografía con información acerca de la ciudad de Güímar. Para ello, deberán acceder a la web de https://www.canva.com/es_es/infografias/plantillas/ y elegir una de las plantillas disponibles para después responder a una serie de cuestiones entre las cuales tienen que: describir su ciudad, indicar los lugares de interés arquitectónico y paisajísticos, hablar de la cocina y costumbres de la ciudad, de las atracciones turísticas, y zonas de compras. En el anexo nº 7 se muestran las infografías creadas por los alumnos para esta actividad. Para ayudarles a comprender mejor la actividad, los jugadores deben visualizar un dibujo animado en donde se

explican los lugares de interés de las ciudades. Una vez terminada la infografía les tocaría realizar una presentación en inglés explicando el contenido del documento que han elaborado. Esta misión, por tanto, consta de dos partes. La primera concierne la visualización del dibujo y la creación de la infografía como tal y la segunda parte concierne la presentación del trabajo. Ambas actividades se evalúan por separado.

Misión 3: esta misión lleva por título *Advantages and disadvantages of living in a city*. Para completarla, los jugadores tendrán que visualizar dos vídeos en donde distintos personajes (speakers) exponen su opinión acerca de las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad y en un pueblo. Los alumnos deben crear un documento online, preferiblemente en *Google Docs* y contestar a 10 preguntas relacionadas con los videos. Antes de contestar a las preguntas, tendrán que redactar un párrafo introductorio en donde deben decir cómo es la ciudad en donde viven, si les gusta o no y por qué, y hablar de los pro y contras de su ciudad. Una vez hecho esto procederán a responder las preguntas. Al alumnado con más dificultades o adaptaciones curriculares se le permitirá visualizar los vídeos con subtítulos en inglés. Una vez terminada la redacción del documento deberán subirlo en formato PDF a la tarea habilitada en EVAGD para ser evaluada (ver anexo nº 8).

Misión 4: Esta misión lleva por nombre *Listening and mapping* y consiste en realizar una serie de actividades (localización de edificios, parques, estaciones de tren, etc.) sobre un mapa temático a partir de la narración de un niño que describe cómo es la ciudad en donde vive y qué zonas de interés hay en la misma. Una vez hecho esto, los jugadores deben entregar la actividad para ser evaluada (ver anexo nº 9).

Misión 5: esta misión se titula *3D Hometown with Icograms*. La misión se llevará a cabo en pareja (seleccionadas previamente según los resultados del test de jugador de Bartle) y diseñarán una ciudad en 3D usando la aplicación web https://icograms.com/ y la misma deberá incluir entre 10 y 20 sitios de interés como pueden ser: restaurants, supemarket, bakery, cinema, park, museum entre otros. Una vez creada la ciudad la descargarán en formato JPG para su posterior evaluación. En el anexo nº 10 se muestran los ejemplos de ciudades creadas por los alumnos.

Misión 6: la misma lleva por nombre *Present Progressive Game*. Aunque parece una misión basada únicamente en la asimilación de contenido gramatical, nada más lejos de la realidad. Los alumnos estudiarán el uso de este tiempo verbal a través de la versión digital del juego *Ahora Caigo* creado en *Genial.ly* (https://genial.ly/es/). Para ello tendrán que visualizar algunas animaciones, gráficos y presentaciones interactivas incrustadas dentro de la misión en sí. Luego jugarán y pondrán a prueba la asimilación del contenido y finalmente realizarán algunas redacciones especificadas en la misión con el fin de ser evaluados.

Misión 7: la misión en cuestión tiene por título *Films Types*. La misma consiste en averiguar cuáles son los géneros de películas más populares para luego ofrecerlos a los visitantes de la ciudad. Para llevar a cabo esta misión los jugadores visualizarán un corto en donde se muestran varios tipos de películas y ellos tendrán que decir a qué género pertenecen. Las preguntas ya vienen programadas en el propio vídeo. Luego tendrán dos game-quizes con retos y preguntas para comprobar que tanto saben del tema. Por último, los jugadores diseñarán un Movie Billboard (cartelera de cine) con las películas que les gustaría que vieran los turistas que vienen de visita a su ciudad. A continuación mostramos algunos ejemplos de carteleras creadas por los alumnos:

Figura 7: Películas de aventuras

Figura 8: Películas para un cine ficticio local

Misión 8: la misión se titula *My City Menu*. Para completarla, los jugadores deberán hacer una revisión de los diálogos típicos en el contexto del restaurante para adaptarlos y hacer un role play en el aula. Una vez hecho esto, los jugadores crearán una carta (menú) personalizado con las comidas típicas de Güímar o en su defecto, de la isla de Tenerife. La idea es ofrecer a los visitantes los platos más característicos de su ciudad. Una vez completada esta misión los jugadores recibirán un diploma que les acredita como guía turísticos oficiales de la ciudad de Güímar. Algunos de los menús creados por los alumnos se muestran a continuación:

Figura 9: Menú con comida local creado por una alumna

Figura 10: Menú canario creado por una alumna

Cada una de las misiones antes descritas está alineada mediante el mismo hilo conductor que es convertirse en un guía turístico con el fin de ser acreditado. Tanto el diseño de las ciudades en 3D, con el diseño del menú, de la cartelera, las ventajas y desventajas de una ciudad y la creación de la infografía están enfocados hacía el turista como visitante y la atención que los alumnos como guías les pueden ofrecer. Este contexto resulta motivador para ellos porque Güímar es también una ciudad que recibe un número importante de turistas cada semana debido a Las Pirámides de Güímar, reclamo turístico por excelencia de este valle. Además de nuestro puerto deportivo y de la playa de El Puertito, pueblo costero que posee uno de los paseos marítimos más hermosos de nuestra isla y que se concibe como un atractivo turístico muy importante. En resumen, para nuestro alumnado, convertirse en guías turísticos resulta relevante y significativo porque ellos mismos en múltiples ocasiones han tenido que guiar a algún turista cuando visita nuestra ciudad.

En consonancia con las actividades reseñadas en cada una de las misiones, señalamos que los componentes del juego que utilizamos en nuestra unidad gamificada fueron los siguientes:

- Avatares: cada alumno creó uno siguiendo como ejemplo sus propias características físicas. Se propuso una web especializada para que lo hicieran en ella y luego lo exportaran a EVAGD. El docente a cargo de la asignatura también creó su propio avatar en 3D.
- Colecciones de insignias: por cada misión superada los jugadores reciben una insignia que especifica el nivel que han completado (ver anexo nº 11). Para su creación se utilizó la web especializada http://www.hearthcards.net/
- Puntos: el sistema asigna de forma automática puntos de juego a los jugadores que consiguen cumplir las misiones.
- Tabla de clasificación o leaderboard: se utiliza para mostrarle a los jugadores de forma visual su progresión, logros, niveles y puntaje. En EVAGD contamos con el plug-in *Level up* que nos permite insertar un ranking de usuarios basado en recompensas según las calificaciones, premios individuales y asignación de

insignias configuradas según las reglas pre-establecidas por el administrador de la plataforma.

- Niveles: los niveles vienen marcados por lo que nosotros llamamos misiones. Cada nivel se corresponde con una misión, así el nivel 1 se corresponde con la consecución de la misión 1. La forma de serpiente del diseño propuesto facilita mucho que los alumnos se puedan posicionar en el nivel en el que se encuentran.
- Cooperación y competencia: les permite a los alumnos unirse con el fin de alcanzar un objetivo concreto. Este elemento se utiliza más en las misiones que requieren trabajar por parejas.
- Metas y objetivos: son el punto clave que aumenta la motivación de los jugadores para que anhelen llegar hasta el final. El objetivo les permite entender cuál es el propósito de la actividad para que así canalicen mejor los esfuerzos. En el caso de nuestra unidad, los jugadores recibirán al final de la misión 8 un certificado que les acredita como guías turísticos (ver anexo º 12).
- La narrativa: desde luego es un elemento central en nuestra actividad gamificada porque sitúa a los jugadores en un contexto real en el que aquello que aprenden tiene un sentido de ser. Por tanto, se ven inspirados a conseguir la meta final.

Debemos recordar que en una actividad de gamificación no es necesario utilizar todos los elementos del juego, sino sólo los que por sus características nos ayudarán a hacer de la experiencia gamificada un aprendizaje significativo. Por tanto, los elementos seleccionados para nuestra intervención didáctica son los que hemos considerados más apropiados para el fin que buscamos. A continuación mostramos el *dashboard* (tabla de clasificación) de nuestra unidad gamificada.

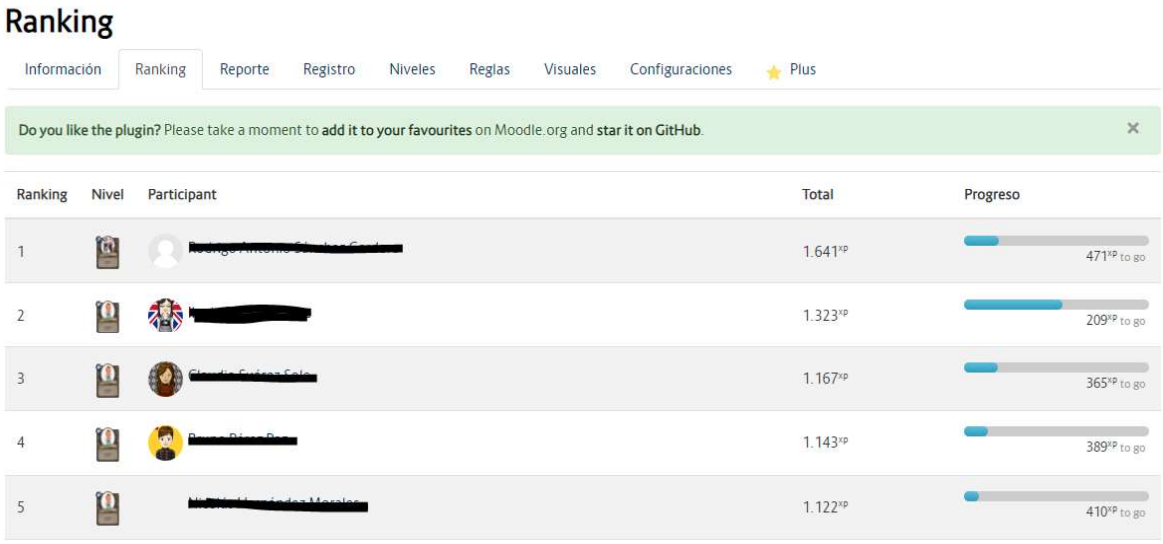


Figura 11: Dasboard de EVAGD

Conviene recordar que en nuestra propuesta didáctica hemos implementado dos metodologías educativas: la tradicional (considerando al alumno como sujeto pasivo) y una metodología basada en la gamificación (considerando al alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje). Dichas metodologías son las variables independientes de nuestra investigación.

Por tanto, cuando hablamos de metodología tradicional, aparte de considerar al alumno como un ente pasivo dentro del proceso de aprendizaje, también hacemos referencia a un método de enseñanza basada en el uso del libro de texto[6], lecturas de comprensión lectora, uso de audios, listas de vocabularios y videos y el rol del docente es el de protagonista. Es decir, que no se incluye ninguna dinámica de juego en los contenidos propios de la unidad.

De esta forma exploramos el impacto que tiene la gamificación TIC tanto en la motivación como en los resultados de las pruebas objetivas en el grupo experimental. Destacamos que el uso de las TIC estuvo presente en ambos grupos, pero en el grupo

[6] Para el seguimiento de la unidad didáctica gamificada como de la no gamificada se ha tomado como referencia el contenido de la Unidad 4 (Fun Around the Town) del libro de texto Teamwork (Basic Practice) de la editorial Burlington Books, ISBN: 978-9925-30-775-3.

experimental se utilizaron las TIC para gamificar las actividades y en el grupo de control sólo como soporte de los contenidos del libro. Para el análisis estadístico se tomó en cuenta el impacto de la gamificación en el resultado de las pruebas objetivas en ambos grupos comparando el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas descritas en párrafos anteriores.

Con el fin de evaluar la unidad didáctica de forma competencial, aprovechamos la implementación de las modificaciones introducidas en el currículo de la ESO para el curso 2022-2023 con respecto a la organización y objetivos para los cursos de 1º y 3º como consecuencia de la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Ésta exige la evaluación por competencias en los distintos niveles de la Educación Obligatoria. En este sentido, para nuestra evaluación empleamos dos de las seis competencias básicas establecidas para el 1º curso de la ESO. Las competencias abajo señaladas están recogidas en el borrador oficial de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

> Competencias Específicas:
>
> 1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas (p. 176).
>
> 2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos (p. 177).

Los criterios de evaluación que se corresponden con los contenidos específicos de dichas competencias son:

> Competencia específica 1
>
> Interpretar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del

aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes (p. 180).

Competencia específica 2

Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción (p.180).

Organizar y redactar textos breves y comprensibles, con claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta, siguiendo pautas establecidas, a través de herramientas analógicas y digitales, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia (p.180).

En lo concerniente a los saberes básicos descritos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Nos hemos descartado principalmente por:

A. Comunicación

Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar parcialmente el gusto o el interés y emociones básicas; narración de acontecimientos pasados, descripción de situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros; expresar la opinión y la posibilidad (p.182).

Herramientas analógicas y digitales básicas para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataforma virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera (p.183).

B. Plurilingüismo y reflexión sobre el aprendizaje.

> Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares (p. 183).

Dado que nuestra intención es evaluar el grado de desarrollo de la motivación del alumnado en la asignatura de inglés y la consecuente mejora de las destrezas lingüísticas mencionadas en párrafos anteriores, nos propusimos utilizar criterios afines sólo a la asignatura en cuestión sin entrar a valorar otras competencias como podrían ser la competencia digital o la competencia personal, social y de aprender a aprender.

La recopilación de los datos se hace a través de la evaluación continua en ambos grupos siguiendo tres criterios metodológicos básicos:

a) Los aprendientes realizaron una prueba inicial para comprobar el nivel de inglés durante la semana del 4 al 8 de abril. El resultado de esta prueba no se computó como calificación real de los alumnos dado que el único objetivo de la prueba era evidenciar el nivel de dominio del idioma. Al finalizar la situación de aprendizaje se realizó una prueba análoga para comprobar si los alumnos de ambos grupos habían mejorado sustancialmente sus destrezas comunicativas.

b) Fijamos un mínimo de dos actividades evaluables durante cada semana. Las actividades comprendieron las cuatro habilidades objeto de estudio en este trabajo. Algunas de las actividades se realizaron en parejas y otras de forma individual.

c) Fijamos pruebas objetivas durante la última semana para medir las cuatro destrezas. Las pruebas se evaluaron de forma competencial utilizando una rúbrica por competencias. Además de las pruebas objetivas finales, también realizamos pruebas parciales durante la segunda y tercera semana de la situación de aprendizaje. Todas las pruebas se califican utilizando descriptores competenciales globales, también conocidos como descriptores comprensivos y holísticos:

- Insuficiente: (0 = ≤ 4)
- Deficiente: (1 = 5)

- Aceptable: (2 = 6 y 7)
- Sobresaliente: (3 = 8 y 9)
- Excelente: (4 = 10)

Con el fin de evaluar correctamente la consecución de las misiones, diseñamos un modelos de rúbrica (anexo nº 13) inspirado en el trabajo de Gatica y Uribarren (2013) y Martínez (2008) adaptable a cada uno de los criterios de evaluación correspondientes tanto a la competencia específica 1 como a la 2. Con este tipo de rúbrica buscamos llevar a cabo una evaluación integral del desempeño del alumnado. En nuestro caso, hemos optado por utilizar descriptores generalistas correspondientes a los niveles de logro sobre la competencia lingüística global, calidad del trabajo/presentación y comprensión sonora. Decidimos utilizar este formato porque nos ayuda a ahorrar tiempo y permite una retroalimentación más rápida tal como indican Gatica y Uribarren (2013).

El uso de las rúbricas nos ha ayudado a formular y fundamentar las características que deben tener los trabajos finales de cada una de las misiones. Es preciso destacar que EVAGD permite realizar no solo una evaluación basada en criterios competenciales, sino también aplicar a las calificaciones descriptores en formato escala de Linkert e introducir las rúbricas que diseñemos. De este modo, el alumnado conoce desde el primer momento cómo debe ser su producto final, cómo serán evaluados y recibir una retroalimentación acorde a los criterios de evaluación seleccionados.

Es especialmente importante saber que para intervenciones didácticas basadas en metodologías no convencionales como pueden ser el *Aprendizaje basado en problemas* (ABP), el *Aprendizaje basado en juego* (ABJ) o la propia gamificación siempre conviene disponer de una rúbrica que ayude a los alumnos a entender mejor el proceso evaluativo con el fin de disminuir el estrés, la ansiedad o la confusión de los estudiantes.

Por último, nos gustaría destacar que en relación a la atención a la diversidad, en nuestra unidad gamificada también hemos tomado algunas medidas para asegurarnos de que todo el alumnado consigue cumplir con cada una de las misiones y actividades propuestas. Dicho esto, en el diseño de nuestra intervención didáctica se entiende la diversidad del alumnado según lo dispuesto la Orden de 7 de abril de 1997, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por

la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas, en el marco de atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias, y a los establecido en el proyecto curricular del ciclo formativo.

Es preciso remarcar que la premisa de trabajo en la atención a la diversidad se presta en cuatro vertientes:

- Adaptación de los contenidos y actividades a las capacidades reales del alumno/a, no exigiendo aquello que no pueda realizar: (poder aprender).
- Motivación adecuada, partiendo de los intereses del alumno/a, que posibilite un aprendizaje activo: (querer aprender).
- Dotación de unas técnicas que fomenten los hábitos de trabajo: (saber aprender). El aprendizaje significativo ha de ser el resultado de un proceso de investigación y construcción personal que le permita una formación continua, es decir, el alumno/a debe ser capaz de (aprender a aprender). El docente sirve de guía.
- Funcionalidad de los aprendizajes (utilidad para su aplicación en circunstancias reales y en otros aprendizajes).

Estas medidas están pensadas, como bien subraya la Orden de 7 de abril de 1997, para el alumnado que tenga algunas de las siguientes características:

- Alumnado con ritmos lentos de aprendizaje y dificultades de aprendizaje.
- Alumnado con necesidades de compensación educativa por situaciones
- Alumnado con desfase curricular.
- Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)
- Alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

El hecho en sí de tener una unidad gamificada nos permite incorpora muchos de los elementos que facilitan la integración del alumnado y la consecución de los objetivos, no obstante a ello, en nuestra propuesta metodológica incorporamos las siguientes estrategias de intervención en el grupo-clase:

- Apoyo de un alumno tutor que sirva de guía y soporte al alumnado con más dificultades. Esto se hace principalmente a través del emparejamiento de alumnos basado en primera instancia por los resultados del test de Bartle y en segundo lugar por el dominio de la materia y conocimientos en TIC.
- Propuesta de actividades abiertas y diferenciadas con el propósito de que cada estudiante las realice según sus posibilidades, capacidades y motivaciones.
- Gradación de dificultad en las actividades propuestas para cada una de las misiones. Aunque todos tuvieron que realizar el mismo trabajo, a los alumnos con dificultades se les ofrece la posibilidad de ir avanzando poco a poco y siempre contando con la guía del docente de la asignatura.
- Seguimiento diario, por parte del docente hacia los alumnos con más dificultades, ofreciéndoles ayuda y refuerzo, y resaltando sus progresos por pequeños que sean.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, tomamos como referencia los criterios de evaluación propuestos anteriormente, con objetivo de asegurar un nivel suficiente y necesario de consecución de las capacidades correspondientes e imprescindibles para conseguir la superación de la unidad didáctica, tal como se estipula en la normativa vigente al respecto.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez desarrollada nuestra intervención didáctica con la clase de 1º ESO E, procedemos a realizar el análisis de los resultados obtenidos durante las 18 sesiones de clase que finalmente ha durado la implementación de la unidad didáctica gamificada. Realizamos el análisis de los resultados de las pruebas de motivación inicial y final sirviéndonos de la interpretación de los datos obtenidos y de las gráficas generadas cuyos valores se muestran en concepto de porcentajes para cada una de las preguntas del cuestionario (anexo nº 13). Para procesar los datos recabados hemos utilizado la prueba T de Student a través de la aplicación estadística SPSS[7]. Las dos variables analizadas han sido la categórica (grupo de clase) y las variables cuantitativas (calificaciones de las pruebas). La metodología seguida ha sido,

[7] IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28. Armonk, NY: IBM Corp.

primeramente, comparar y luego analizar las notas medias de las variables cuantitativas dentro de los grupos que forman parte de la variable categórica.

Dado que la variable cualitativa está formada por dos categorías (clase gamificada y clase no gamificada), nos hemos descartado sólo por analizar las medias en ambos grupos (1º ESO E y 1º ESO D). Para que los resultados del contraste tengan validez hemos seguido unos lineamientos mínimos con el fin de evaluar correctamente la distribución de la variable cuantitativa:

a) La variable cuantitativa ha de cumplir con el Criterio de Normalidad, es decir, que debe de estar distribuida según la Ley Normal.

b) La varianza en ambos grupos debe ser homogénea, es decir, que se debe cumplir con el Criterio de Homocedasticidad.

De los dos criterios anteriores, el de mayor importancia para nuestra investigación es el primero, y puesto que uno de los requisitos fundamentales para aplicar la prueba T de Student para muestras independientes es la normalidad de las muestras observadas en cada uno de los grupos; hemos decidido aplicar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para comprobar cada una de las hipótesis. Ésta es una prueba no paramétrica o prueba de bondad de ajuste, lo que implica que a través de ella podemos comprobar si las observaciones recopiladas siguen o no una distribución normal. Ciertamente, dicha comprobación también se puede igualmente realizar a través de gráficos (diagramas de cajas, histogramas o gráficos de normalidad), no obstante, la prueba estadística de Shapiro-Wilk es la que nos corresponde dado el tamaño de muestra (50 observaciones o menos); así que, las hipótesis de partida que utilizaríamos para averiguar si la distribución de nuestros datos es normal serían:

H_0: La distribución es normal

H_1: La distribución no es normal

Estas hipótesis las podemos expresar de forma más concreta a través de las ecuaciones siguientes:

H_0:$X \sim N(\mu,\sigma 2)$

H_1:X∽N(μ,σ2)

Trabajando bajo los supuestos de normalidad e igual varianza, asumimos la comparación de las muestras de nuestros dos grupos tomando como referencia el parámetro de valor medio, por lo que nuestra hipótesis de partida en todos los supuestos será:

H_0: La media de las notas/calificaciones es igual en ambos grupos.

Es importante destacar que no hemos precisado que el número de observaciones en ambos grupos sea idéntico, por lo que aceptamos que $e \neq d$, en donde *e* representa a los alumnos del grupo de 1º ESO E y *d* a los de 1º ESO D. Si se confirma que la hipótesis inicial (H_0) es cierta, entonces el valor *t* seguirá una distribución T de Student basada en la siguiente fórmula:

k=n+m-2

En la que *k* denotará los grados de libertad que presenta nuestra muestra. Por lo que, el valor que obtengamos deberá estar dentro del rango de mayor probabilidad estadística dada la distribución que sigue la muestra. En nuestro caso, utilizaremos como referencia un nivel de confianza del 95% (1 – x = 0.95), lo que equivale a un nivel de significación x = 0.05. En la figura 12 mostramos los distintos rangos de aceptación que existen para las muestras que siguen una distribución normal.

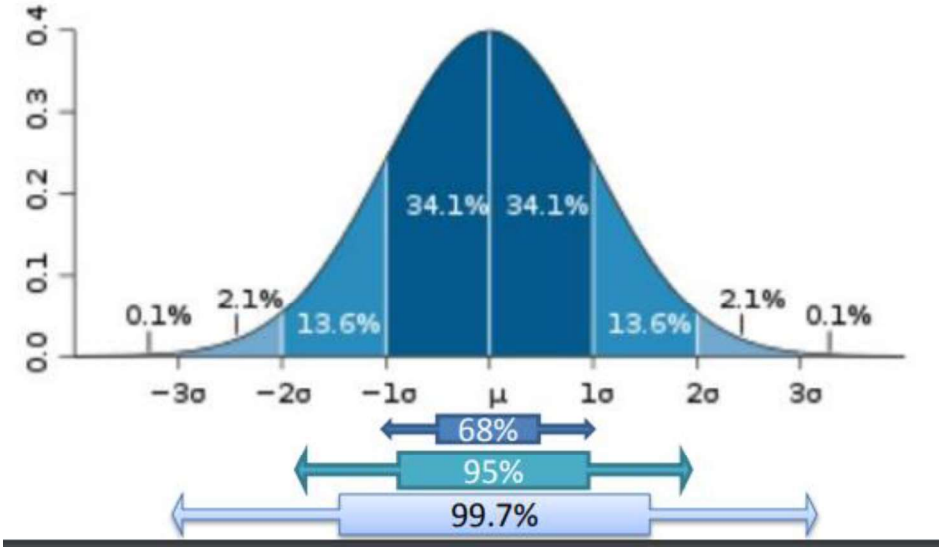


Figura 12: Región de aceptación y rechazo en el contraste de hipótesis. Fuente: cepal.org

En lo que concierne al p-valor, hemos de decir que este indicador nos permite saber la probabilidad con la que, según la distribución de nuestra muestra, un valor o dato estadístico puede tener lugar si la hipótesis nula resulta cierta. Por tanto, diríamos que:

- Si p-valor < 0.05 rechazamos H_0
- Si p-valor > 0.05 aceptamos H_0

En este sentido, la hipótesis nula (H_0) indica que la distribución observada es similar a la teórica, por lo que la distribución de frecuencias observadas vendría a ser consistente con la distribución teórica, en consecuencia, podríamos asegurar que se da un ajuste entre ambas.

No sucede así con la hipótesis alternativa (H_0), la cual establece que la distribución de frecuencias observadas no es del todo consistente con la distribución teórica y por tanto se da un mal ajuste entre ambas. Para determinar el correcto ajuste, estableceremos un nivel de significancia de x=0.05 tal como hicimos con la T de Student.

3.1. Análisis de los cuestionarios de motivación.

El primer paso que dimos antes de empezar a trabajar con ambos grupos fue averiguar el nivel de motivación que tenían los alumnos de ambas clases en la asignatura de Primera Lengua Extranjera I (inglés). La motivación es de hecho unos de los focos principales de nuestra investigación y para comprar si realmente la gamificación aumenta la motivación del alumnado hacia la asignatura y el aprendizaje del idioma inglés consideramos conveniente medirla en ambos grupos al inicio de dela unidad en ambas clases y al final de la unidad didáctica gamificada en el grupo experimental.

El análisis de los datos recabados se divide en los tres grandes apartados de la encuesta, es decir, primeramente abordamos los resultados obtenidos en el bloque I (componente de motivación 1: actitudes), acto seguido esbozamos los datos correspondientes al bloque II (componente de motivación 2: orientaciones de aprendizaje), y por último presentamos los resultados del bloque III (componente de motivación 3: autoconcepción de competencia). Una vez analizadas y comparadas las encuestas iniciales tanto del grupo de control como del grupo experimental, procedemos a comparar los resultados de la encuesta inicial del grupo de control

con la encuesta final para verificar si finalmente la gamificación tuvo algún efecto sobre la motivación de ese grupo de alumnos.

El cuestionario inicial fue contestado por 24 alumnos de 1º ESO E (42,3% chicos y 57,7% chicas) mientras que en el grupo de 1º ESO D lo respondieron 14 alumnos (42,9% chicos y 57,1 chicas). Para la primera pregunta del bloque I el 57% de alumnos del grupo D se posicionó en total desacuerdo con respecto al 1º ítem (considero que estudiar inglés es una pérdida de tiempo) frente al 42.3% del grupo E. El dato más interesante en este ítem es el porcentaje de participantes que se posicionó como indeciso frente a esta cuestión, siendo en el grupo E un 19,2% y un 21,4% en el grupo D. Es decir, que en el grupo D hay un porcentaje mayor de alumnos que no sabe si estudiar inglés es realmente una pérdida de tiempo o no.

Los resultados correspondientes al 2º ítem (me tomo el aprendizaje del inglés como un hobby) el 26,9% del alumnado del grupo E manifestó estar en desacuerdo y el 57,7% estar indeciso frente al 28,6% de alumnos en desacuerdo y el 42,9% de indecisos del grupo D. Es decir que pocos alumnos interactúan con el idioma fuera de clases y disfrutar mientras aprende esta lengua. Si sumamos en ambos grupos el número de indecisos más el número de alumnos en desacuerdo con esta afirmación nos quedaría un porcentaje muy bajo de estudiantes que realmente se lo pasan bien en el aula de inglés. Llama la atención observar que con respecto al 3º ítem (cuando estudio inglés pongo todo mi empeño), en el grupo D solo el 35,7% de alumnos dijo estar de acuerdo y el 14,3% totalmente de acuerdo frente al 57,7% de acuerdos y el 15,4% de totalmente de acuerdo en el grupo E. Es decir, que al menos en éste último grupo existe cierta preocupación por aprobar la materia e intentar entender la mecánica del idioma.

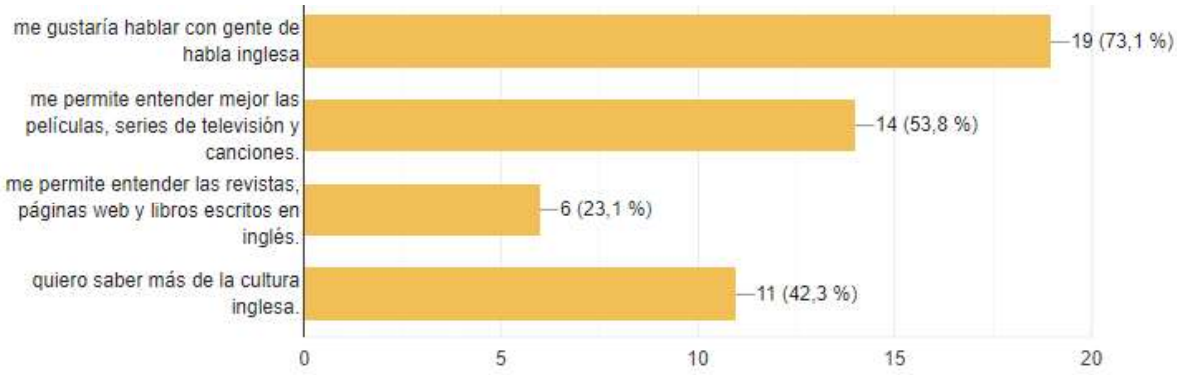
Para el 4º ítem (aprender inglés es importante para mí), el número de alumnos que estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación fue muy similar en ambos grupos (50%) en el grupo D y un (53,8%) en el grupo E. Lo que sí resalta en los resultados es el número de alumnos que estuvieron sólo de acuerdo con este ítem, siendo para el grupo D un 21,4% y para el grupo E un 34,6%. De ahí que deduzcamos que no todos ven una necesidad real de aprender esta lengua y de los beneficios que les supondrían poder dominarla.

En el 5º ítem (cuando estudio inglés pongo todo mi empeño), se observa una diferencia sustancial con respecto a las respuestas de ambos grupos. 57,7% de los participantes del grupo

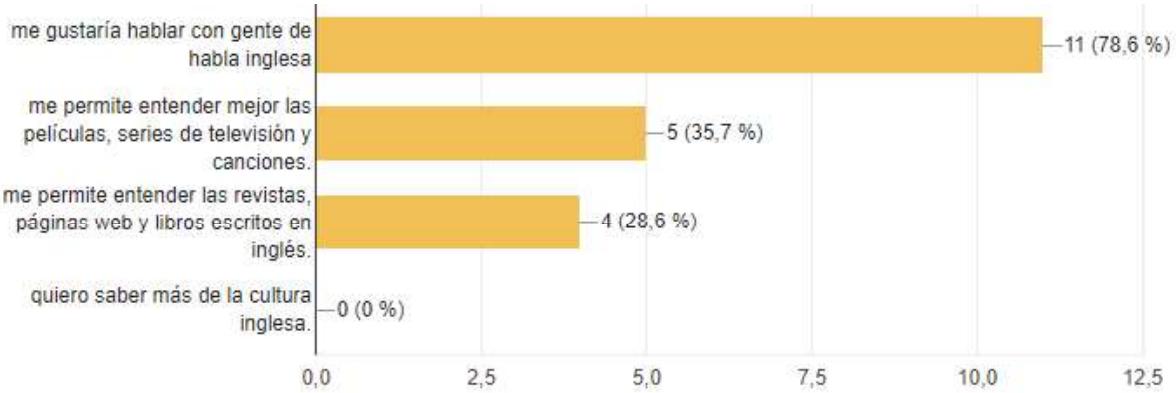
E estuvieron de acuerdo y un 15,4% totalmente de acuerdo frente al 57,1% de indecisos y el 21,4% de acuerdos del grupo D. Es posible que esta diferencia esté marcada por lo que indica el 6º ítem (aprender inglés es importante para mí), obteniendo un 53,8% de totalmente de acuerdo y un 34,6% de acuerdo en el grupo E frente al 50% de totalmente de acuerdo y el 21,4% de acuerdo en el grupo D. el 7º ítem (me fascina estudiar inglés) revela hasta qué punto estudiar inglés es una actividad placentera para los estudiantes que han participado en esta encuesta. El 57,1% confesó estar indeciso y el 21,4% estar totalmente en desacuerdo en el grupo D frente al 42,3% de indecisos y el 7,7% de totalmente en desacuerdo en el grupo E.

Por último, en el 8º ítem (considero que estudiar inglés es aburrido), la tendencia cambia en ambos grupos, considerándose indecisos el 42,3% y de acuerdo el 11,5% del alumnado en el grupo E frente al 14,3% de indecisos y el 21,4% de acuerdo en el grupo D. en el grupo E se evidencia que aunque dedican mucho esfuerzo al estudio, realmente lo hacen por motivaciones externas a la lengua dado que una buena mayoría indica que estudiar inglés es aburrido para ellos.

Con respecto a los resultados obtenidos en el bloque II relativo a las orientaciones de aprendizaje, concretamente a la motivación por la que los alumnos quieren aprender inglés, los datos presentados en las gráficas 1 y 2 revelan ciertas similitudes en las motivaciones más votadas para aprender inglés. En ambos casos la primera motivación tiene que ver con poder hablar con personas de habla inglesa y la segunda, poder disfrutar de contenidos multimedia en el idioma meta, cosa que muchos de ellos ya hacen.



Gráfica 1: Componente de motivación 2: Orientaciones de aprendizaje. 1º ESO E



Gráfica 2: Componente de motivación 2: Orientaciones de aprendizaje. 1º ESO D

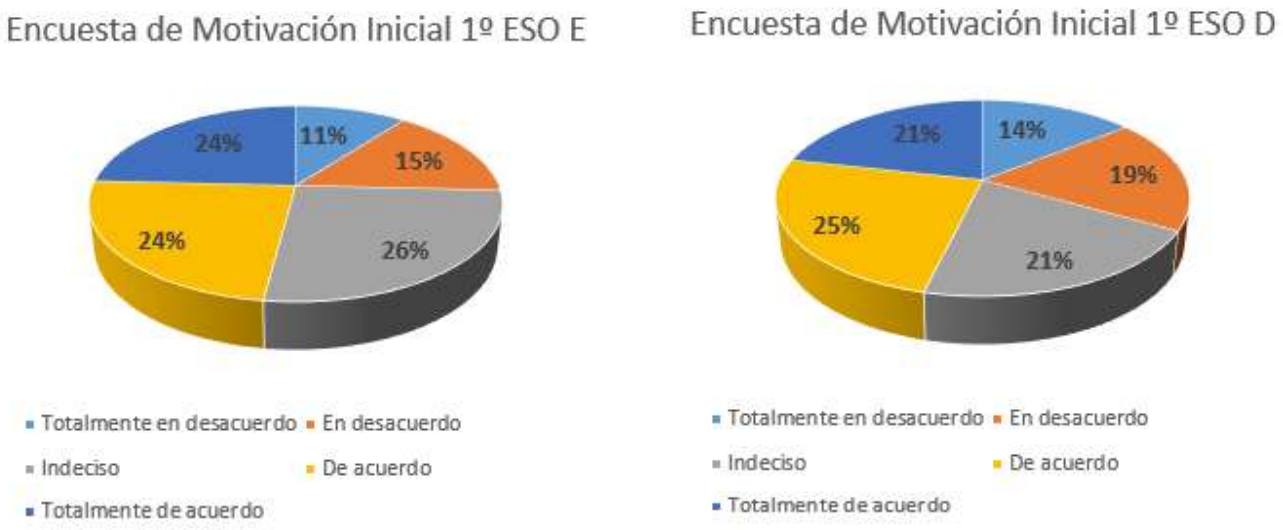
En el 1º ítem del bloque III (estoy seguro de que aprenderé inglés en este curso), el 23,1% de alumnos del grupo E expresó estar totalmente de acuerdo frente al 14,3% de alumnos del grupo D, lo cual coincide con la desmotivación revelada en este grupo al responder al 2º ítem (cuando estudio inglés me siento desanimado), el 21,4% indicó sentirse totalmente de acuerdo con este enunciado frente al 7,7% del grupo E. con respecto al 3º ítem (para mí, aprender inglés es más fácil que para mis otros compañeros), solo el 14,3% de los participantes en el grupo D estuvieron totalmente de acuerdo frente al 7,7% de totalmente de acuerdo en el grupo E. El 4º ítem (lamentablemente, no soy muy bueno estudiando inglés), obtuvo un 35,7% de totalmente de acuerdo en el grupo D y un 26,9% en el grupo E. Estos datos indican que la auto-percepción competencial del alumnado de 1º ESO D no es tan elevada como la de los alumnos del grupo experimental.

En lo referente al apartado competencial, el 5º ítem (me pongo muy nervioso cuando tengo que participar en la clase de inglés) pone de manifiesto cómo se sienten los alumnos al hablar inglés frente a los demás compañeros de clase. En este sentido, el 26,9% de los individuos del grupo E manifestó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación frente al 28,6% de los participantes del grupo D. El 6º ítem (me preocupa que los demás se rían de mí cuando hablo inglés en clase) viene a especificar aún más qué aspectos del desenvolvimiento en clase es el que más les preocupa a ellos. Aquí, solo el 26,9% de los participantes en el grupo E dijeron que estaban totalmente de acuerdo con esta afirmación en contra posición con el 35,7% de los estudiantes del grupo D. Esta preocupación al qué dirán podría estar motivada por lo que indica el 7º ítem (Creo que los demás compañeros hablan mejor inglés que yo), en el que 50% de

aprendientes del grupo D indicó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación frente solo al 26,9% de estudiantes del grupo E.

El 8º ítem (suelo levantar la mano para preguntar mis dudas en clase), por otro lado, reveló uno de los motivos de la falta de confianza que tienen los alumnos de grupo D al hablar en público dado que el 0% estuvo totalmente de acuerdo frente al 34,6% del E que sí preguntan sus dudas en clase con respecto al contenido de la materia. Los resultados estuvieron más ajustados al llegar al 9º ítem (se me da mucho mejor escribir en inglés que hablar), en donde el 21,4% de estudiantes en el grupo D manifestó estar totalmente de acuerdo frente al 23,1% del grupo E. Se entiende, por tanto, que la destreza oral es un factor a tener en cuenta en ambos grupos con el fin de trabajarlos con más asiduidad. Finalmente, el 10º ítem (si mi nivel de inglés fuera mejor participaría más en clase) desvela qué factor potenciaría la participación del alumnado en las clases de inglés. De ahí que el 65,4% de los participantes en el grupo E dijera estar totalmente de acuerdo frente al 35,7% en el grupo D.

En la gráfica 2 se muestra el nivel de motivación de ambos grupos a partir de los totales obtenidos en cada uno de los ítems que componen el cuestionario de motivación cuyos datos completos se pueden consultar en el anexo nº 12. Dado los datos que se muestran en dichas gráficas, no podemos decir que las diferencias entre ambos grupos sean realmente significativas. En el 3º ítem, por ejemplo, se nota que los alumnos del grupo E tienen un grado un poco mayor de compromiso hacía el estudio del idioma 57,7% vs 35,7%, lo mismo sucede cuando llegamos al 5º ítem (me fascina estudiar inglés) en donde obtenemos un porcentaje mayor de indeciso en el grupo D (57,1%) y un porcentaje menor en el grupo E (42,3%). Sin embargo, al llegar al 6º ítem (considero que estudiar inglés es aburrido), vemos que hay un número mayor de indecisos (42,2%) y un número menor de totalmente de acuerdo (19,2%) en el grupo E que los que hay en el grupo D (14,3%) de indecisos y (28,6%) que están totalmente en desacuerdo. Es decir, que existe una tendencia a la alternancia del porcentaje de indecisos, totalmente en acuerdo y totalmente de acuerdo en ambos grupos. La gráfica 3 nos permite visualizar de forma más clara esta tendencia y verificar que en algunos casos las diferencias porcentuales son mínimas.



Gráfica 3: Encuesta de motivación inicial grupos E y D.

No obstante a lo anterior, hemos de verificar si las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo con respecto a la motivación hacia el aprendizaje del inglés en ambos grupos se cumplen. Para ello analizamos los resultados de los cuestionarios con la aplicación estadística SPSS. El primer paso que debemos dar en este sentido es asegurarnos de que los datos tienen una distribución normal, para lo cual hemos utilizado la prueba de Shapiro-Wilk cuyos resultados se muestran a continuación:

Pruebas de normalidad

Estadístico	gl	Sig.
,963	16	,717
,938	16	,329

Tabla 1: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los cuestionarios iniciales.

En el caso de la prueba de Shapiro-Wilk, para poder verificar el supuesto de normalidad, la significancia debe ser mayor que 0.05, por lo tanto se evidencia que ambos grupos tienen una distribución normal por lo que se cumple el supuesto de normalidad. La siguiente prueba que debemos llevar a cabo es la prueba de homocedasticidad la cual se corresponde con la prueba de Levene y cuyos resultados se muestran junto a los obtenidos con la prueba T para muestras independientes.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas				
			Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Calificaciones	Se asumen varianzas iguales	6,093	,019	7,994	30	,000
	No se asumen varianzas iguales			7,994	21,026	,000

Tabla 2: Prueba de muestras independientes. Prueba t para la igualdad de medias.

Como podemos observar en la tabla 2, la significancia calculada 0,019 es menor que 0.05. Por lo tanto, no se cumple que las muestras provengan de poblaciones con similares varianzas, así que no se asumen varianzas iguales. Dado que no existen varianzas iguales, no podemos ejecutar la prueba paramétrica para variables independientes de t de Student y por consiguiente debemos llevar a cabo una prueba no paramétrica. Las pruebas no paramétricas de hipótesis no exigen que la distribución de la población esté caracterizada por los parámetros de normalidad y homocedasticidad.

La prueba no paramétrica elegida para aceptar o rechazar la hipótesis nula es la prueba de Chi-cuadrado. Como observamos en la tabla 3, el nivel de significancia 0,158 es mayor que el p-valor (0,05) definido para nuestra muestra, podemos efectivamente, aceptar la hipótesis nula y concluir que no existen diferencias estadísticas entre la motivación inicial de los grupos de 1º ESO E y 1º ESO D.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	32,000[a]	25	,158
Razón de verosimilitud	44,361	25	,010
Asociación lineal por lineal	21,096	1	,000
N de casos válidos	32		

Tabla 3: Prueba no paramétrica de los cuestionarios iniciales en ambos grupos.

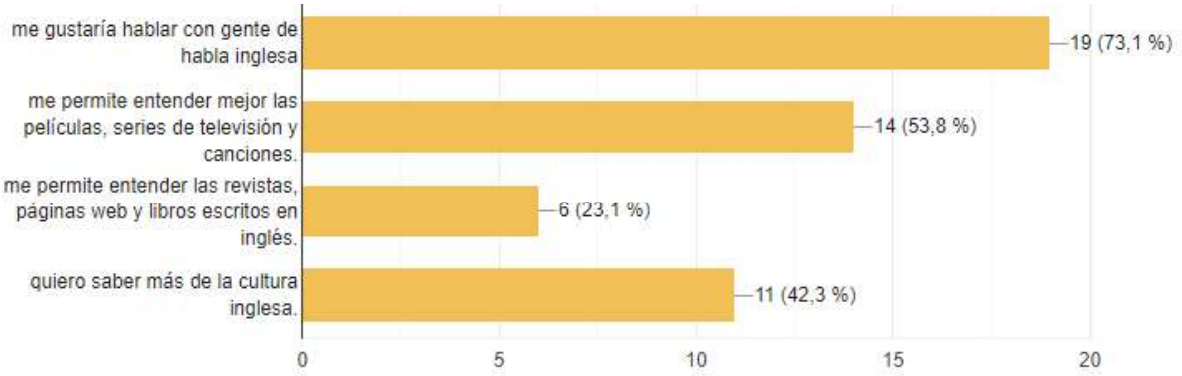
3.2. Análisis de los cuestionarios de motivación inicial y final en la clase de 1º ESO E

Una vez analizados los resultados de los cuestionarios iniciales de ambos grupos, procedemos a verificar si hubo o no diferencias significativas en el nivel de motivación del grupo que se sometió a la unidad didáctica gamificada. En lo concerniente a los ítems del primer bloque (componente de motivación 1: Actitudes), observamos una mejoría sustancial con respecto a las respuestas ofrecidas en el cuestionario inicial. Para el 1º ítem (considero que estudiar inglés es una pérdida de tiempo), el porcentaje de totalmente de acuerdo pasó del 0% en el cuestionario inicial al 5% en el cuestionario final. Igualmente aumentó el porcentaje de alumnos que estuvieron totalmente en desacuerdo (42,3%) en el cuestionario inicial y (50%) en el cuestionario final.

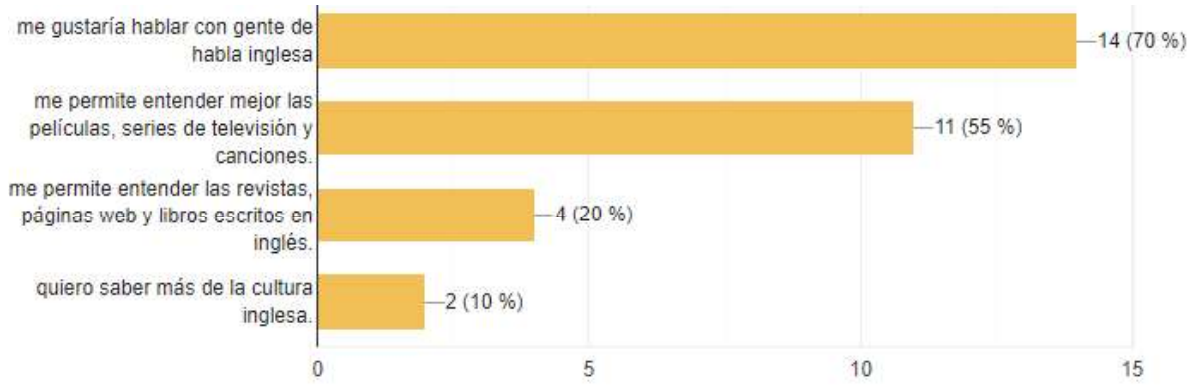
Así mismo, el porcentaje de alumnos que se toman el aprendizaje del inglés (2º ítem) como un hobby también aumentó. En este ítem tenemos un 7% de alumnos de acuerdo con este anunciado frente al 10% en el cuestionario final. Con respecto al empeño que ponen en la asignatura, no hubo variación, es decir, que en ambos grupos hubo un 15% de totalmente de acuerdo y el número de indecisos en este mismo ítem sólo aumentó en una décima en el último cuestionario. En referencia a la importancia de aprender inglés, el número de alumnos que estuvieron totalmente de acuerdo en el primer cuestionario pasó del 53,8% al 55%. La misma tendencia la vemos en el 5º ítem (me fascina estudiar inglés), en el que el número de alumnos totalmente de acuerdo pasó del 0% al 5% y el número de estudiantes totalmente en desacuerdo pasó del 7,7% al 0%. Para el 6º ítem (considero que estudiar inglés es aburrido), el número de

alumnos que estuvo de acuerdo con esta afirmación pasó del 42,3% al 30%, por lo que hubo una reducción importante.

Resulta igualmente interesante contrastar los datos relativos al bloque II (componente de motivación 2: orientaciones de aprendizaje), en donde se redujeron los porcentajes de todos los ítems tal como se observa en las gráficas 4 y 5:



Gráfica 4: Componente de motivación 2. Encuesta Inicial 1º ESO E



Gráfica 5: Componente de motivación 2. Encuesta Final 1º ESO E

Dicha reducción se debe principalmente a que menos alumnos respondieron el cuestionario final, pero los dos primeros ítems recibieron en ambas encuestas las mayores puntuaciones. El ítem que más se vio mermado fue el 4º con sólo un 10% de simpatizantes frente al 42,3% obtenido en el primer cuestionario.

Con respecto al bloque III (autoconcepción de la competencia), el número de alumnos que estuvo totalmente de acuerdo con el 1º ítem (estoy seguro de que aprenderé inglés en este

curso) aumentó significativamente, pasando del 23,1% en el primer cuestionario al 35% en el segundo. Lo mismo pasó con el 2º ítem (cuando estudio inglés me siento desanimado), el porcentaje de alumnos que estuvieron de acuerdo con esta afirmación pasó del 23,1% al solo el 10%. Es decir que la motivación se vio sustancialmente mejorada en este apartado. En el 3º ítem (para mí, aprender inglés es más fácil que para mis otros compañeros) no se observaron variaciones significativas quedándose los porcentajes casi iguales y permaneciendo el número de alumnos de acuerdo en el 15%.

En el 4º ítem (lamentablemente, no soy muy bueno estudiando inglés), el número de estudiantes que estuvo de acuerdo con este enunciado bajó del 26,9% en el primer cuestionario al 20% en el segundo. Una tendencia distinta se observa en el 5º ítem (me pongo muy nervioso cuando tengo que participar en la clase de inglés), el número de estudiantes que estuvieron en desacuerdo con esta afirmación pasó del 23,1% al 15%, es decir, que el número de aprendientes que se pone nervioso al hablar en público aumentó aunque trabajamos con actividades gamificadas. Este hecho se ve reforzado por el 6º ítem (me preocupa que los demás se rían de mí cuando hablo inglés en clase) en donde el número de educandos que estuvieron de acuerdo pasó del 23,1% en el primer cuestionario al 30% en el segundo. Con respecto al 7º ítem (creo que los demás compañeros hablan mejor inglés que yo) los porcentajes en relación al número de alumnos en total acuerdo se mantuvieron muy similares 26,9% frente al 25%.

Para el 8º ítem (suelo levantar la mano para preguntar mis dudas en clase), los porcentajes disminuyeron significativamente, pasando del 34,6% de estudiantes totalmente de acuerdo en el primer cuestionario al 25%, y del 23,1% de alumnos de acuerdo al 15%. Para el 9º ítem (se me da mucho mejor escribir en inglés que hablar) los porcentajes vuelven a bajar de cara al último cuestionario) pasando del 23,1% de alumnos totalmente de acuerdo al 15% en el último cuestionario. Por último, en el 10º ítem (si mi nivel de inglés fuera mejor participaría más en clase), el porcentaje de alumnos totalmente de acuerdo bajó del 65,4% al 45% en el cuestionario final. Se pone en evidencia, que de los tres bloques que componente la encuesta de motivación, sólo el primero (actitudes) se vio realmente favorecido por las actividades gamificadas. En la tabla 4 mostramos las tendencias seguidas por el alumnado en ambos cuestionarios. Cabe destacar que hemos elegido los porcentajes que mejor reflejan el grado de aumento o disminución de la motivación en ambos cuestionarios y hemos resaltado en color

verde aquellos porcentajes que tuvieron una mejoría en relación a la motivación en el cuestionario final.

Nº de ítem	Cuestionario Inicial	Cuestionario Final
Ítem 1	42,3%	50%
Ítem 2	7%	10%
Ítem 3	57%	40%
Ítem 4	53,8%	55%
Ítem 5	26%	20%
Ítem 6	42%	40%
Ítem 7	23%	35%
Ítem 8	23%	10%
Ítem 9	15,4%	15%
Ítem 10	26,9%	20%
Ítem 11	15,4%	25%
Ítem 12	23,1%	30%
Ítem 13	23,1%	30%
Ítem 14	23,1%	35%
Ítem 15	15,4%	15%
Ítem 16	15%	20%

Tabla 4: Porcentajes en la escala (de acuerdo) en el cuestionario de motivación inicial y final.

Como podemos observar, el cuestionario final arroja una mejoría en la motivación del alumnado del 5,6% con respecto al cuestionario inicial. Siendo los ítems relacionados con la actitud en clase los más potenciados frente a los ítems que se enfocan en la competencia lingüística cuyos porcentajes se vieron reducidos. Esta valoración, desde luego, es cualitativa. Ahora analizaremos los datos cuantitativamente para aceptar o rechazar la hipótesis:

H_0: No existen diferencias significativas con respecto a la motivación inicial y final referente al aprendizaje de inglés en el grupo1ºE.

La primera prueba que realizamos es la de normalidad para asegurarnos de que los datos tienen una distribución normal, para lo cual hemos utilizado la prueba de Shapiro-Wilk cuyos resultados se muestran a continuación:

Shapiro-Wilk		
Estadístico	**gl**	**Sig.**
,963	16	,717
,963	16	,711

Tabla 5: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los cuestionarios inicial y final.

Dado el nivel de significancia (0,717) es mayor que el p valor 0.05, confirmamos que se cumple que ambos grupos tienen una distribución normal. La siguiente prueba que debemos llevar a cabo es la prueba de homocedasticidad la cual se corresponde con la prueba de Levene y cuyos resultados se muestran junto a los obtenidos con la prueba T en la tabla 6.

Prueba de Levene de calidad de varianzas		**Prueba t para la igualdad de medias**				
		F	**Sig.**	**t**	**gl**	**Sig. (bilateral)**
Calificaciones	Se asumen varianzas iguales	1,120	,298	4,189	30	,000
	No se asumen varianzas iguales			4,189	28,320	,000

Tabla 6: Prueba t de normalidad para las encuestas inicial y final en 1º ESO E.

En la tabla 6 se observa que la significancia calculada 0,298 es mayor que 0,05. Por lo tanto, se cumple que las muestras provienen de poblaciones con similares varianzas. Así que en este caso, se cumplen los supuestos de normalidad y varianza, por tanto procede realizar la prueba t para muestras independientes. En la misma tabla 5 se observa que la significancia calculada de la prueba t es menor que 0,05. Por lo que se rechaza la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95% confirmamos que existen diferencias significativas con respecto a la motivación inicial y final referente al aprendizaje de inglés en el grupo 1º ESO E. Dicho esto, podemos concluir que las actividades gamificadas efectivamente aumentaron la motivación del alumnado con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.

3.3. Análisis de las destrezas lingüísticas individuales en 1º ESO E y 1º ESO D

Una vez analizados los datos relativos a los niveles de motivación tanto en el grupo gamificado como en el grupo de control y experimental, procedemos a desglosar los datos concernientes a las pruebas individuales por destrezas que se desarrollaron al término de la unidad didáctica gamificada (anexo nº 14). En ambos grupos (1º ESO E y D) se aplicaron las mismas pruebas objetivas, en los mismos días y con el mismo tiempo para su desarrollo. A ambos grupos se les explicó de forma detallada en qué consistían las mismas y cómo debían realizarlas. En este punto recalcamos que con ambos grupos se trabajó el mismo contenido de la unidad 4 del manual de referencia indicado en apartados anteriores y que las sesiones de clases fueron las mismas y con la misma duración. Dicho esto, detallamos a continuación los resultados de la prueba objetiva correspondiente a la test de *listening*.

Tal como hemos hecho en las pruebas anteriores, el primer paso que debemos dar para analizar correctamente las muestras es asegurarnos de que los datos tienen una distribución normal, para lo cual hemos utilizado la prueba de Shapiro-Wilk cuyos resultados se muestran en la tabla 7:

Grupo		**Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk**		
		Estadístico	**gl**	**Sig.**
Calificación	1º ESO E	,948	24	,241
	1º ESO D	,935	19	,215

Tabla 7: Prueba de normalidad para el test de *speaking* en ambos grupos.

Como podemos observar, el nivel de las significancias calculadas 0,241 y 0,215 son mayores que 0.05. Por lo tanto, se cumple que ambos grupos provienen de poblaciones con distribución aproximadamente normal. Una vez comprobada la normalidad de nuestras muestras procedemos a verificar la homocedasticidad de los datos correspondientes al test de *listening*.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Calificación	Se asumen varianzas iguales	,478	,493	-,351	41	,727
	No se asumen varianzas iguales			-,350	38,247	,728

Tabla 8: Prueba de homocedasticidad y t de Student para el test de listening.

La tabla anterior nos indica que la significancia calculada 0,478 para la prueba de Levene es superior que el p-valor 0,05, por tanto se confirma que las muestras provienen de poblaciones con varianzas similares. Confirmada la normalidad y homocedasticidad de los datos procedemos a realizar la prueba t de Student cuyos datos se muestran igualmente en la tabla 8. El valor de la significancia bilateral (0,727 / 2 = **0,363**) de la t es mayor que 0,05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95% confirmamos que existe evidencia estadística significativa para afirmar que no existen diferencias significativas con respecto a la calificación final en la prueba objetiva de *listening*. La tabla 9 muestra el estadístico de las medias comparadas de ambos grupos. Como podemos apreciar, las medias finales no difieren mucho de un grupo al otro.

Estadísticas de grupo

Grupo		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Calificación	1º ESO E	24	4,0417	2,51049	,51245
	1º ESO D	19	4,3158	2,58312	,59261

Tabla 9: Medias comparadas de ambos grupos en la prueba de *listening*.

A continuación procedemos a procesar los datos relativos a la prueba objetiva de *reading*. Tal como hemos hecho en los análisis anteriores, procederemos a verificar si se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad en las muestras obtenidas. En caso

de cumplirse ambos criterios procederemos a realizar la prueba t para muestras independientes. En la tabla 10 mostramos los datos referentes a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk:

Pruebas de normalidad

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Calificación	1º ESO E	,858	20	,007
	1º ESO D	,922	20	,108

Tabla 10: Prueba de normalidad para el test de *reading* en ambos grupos.

Se observa que la significancia calculada 0,007 para el grupo de 1º ESO E no tiene una distribución normal, por tanto no podemos realizar la prueba paramétrica de t de Student. Procedemos entonces a realizar la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado. En la tabla 11 se muestran los datos relativos a dicha prueba.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	16,121[a]	10	,096
Razón de verosimilitud	20,380	10	,026
Asociación lineal por lineal	6,263	1	,012
N de casos válidos	40		

Tabla 11: Prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para el test de *reading*.

En la prueba anterior, el nivel de significancia asintótica de dos caras (0,096) es mayor que el p-valor 0,05 y por tanto podemos asegurar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones en la prueba de *reading* en los grupos de 1º ESO E y D.

Analizados los datos en la prueba de *reading*, procedemos a procesar los datos relativos a la prueba objetiva de *speaking*. Tal como hemos hecho en los análisis anteriores, procederemos a verificar si se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad en las muestras obtenidas. En caso de cumplirse ambos criterios procederemos a realizar la prueba t para

muestras independientes. En la tabla 12 mostramos los datos referentes a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk:

Grupo		Pruebas de normalidad	Shapiro-Wilk	
		Estadístico	gl	Sig.
Calificación	1º ESO E	,858	24	,003
	1º ESO D	,578	18	,000

Tabla 12: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el test de *speaking*.

Como podemos observar en la tabla 12, la significancia calculada 0,003 para el grupo de 1º ESO E y 0,000 para el grupo de 1º ESO D son inferiores al p-valor establecido de 0,05 y por tanto, éstas medidas no tienen una distribución normal, lo cual implica que no podemos realizar la prueba paramétrica de t de Student. Procedemos entonces a realizar la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado. En la tabla 13 se muestran los datos relativos a dicha prueba.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	31,656[a]	10	,000
Razón de verosimilitud	42,455	10	,000
Asociación lineal por lineal	3,797	1	,051
N de casos válidos	42		

Tabla 13: Prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para el test de *speaking*.

En la prueba de Chi-cuadrado para el test de *speaking*, el nivel de significancia asintótica de dos caras (0,000) es menor que el p-valor 0,05 y por tanto podemos asegurar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones en la prueba de *speaking* en los grupos de 1º ESO E y D. En la tabla 14 mostramos las medias comparadas de ambos grupos en esta prueba y como vemos, la media de las calificaciones en dicha prueba en

el grupo de 1º ESO D es superior a la del grupo de control. En este sentido, la observación teórica coincide con la observación estadística.

Estadísticas de grupo

Grupo		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Calificación	1º ESO E	21	7,0476	2,35534	,51398
	1º ESO D	16	9,2813	1,69282	,42320

Tabla 14: Medias comparadas del test de *speaking* en ambos grupos.

Una vez analizadas la correspondiente prueba objetiva de *speaking*, procedemos a procesar los datos relativos a la prueba objetiva de *writing*. Tal como hemos hecho en los análisis anteriores, procederemos a verificar si se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad en las muestras obtenidas. En caso de cumplirse ambos criterios procederemos a realizar la prueba t para muestras independientes. En la tabla 15 mostramos los datos referentes a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk:

Grupo		Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Calificación	1º ESO E	,947	24	,232
	1º ESO D	,963	24	,507

Tabla 15: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para test de *writing*.

Se observa que la significancias calculadas 0,232 y 0,507 para ambos grupos tienen una distribución normal, por tanto podemos realizar la prueba paramétrica de t de Student. Procedemos entonces a realizar la prueba de homocedasticidad para comprobar si las varianzas de las muestras son estadísticamente similares. En la tabla 16 se muestran los datos relativos a dicha prueba:

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	**Sig.**	**t**	**gl**	**Sig. (bilateral)**
Calificación	Se asumen varianzas iguales	2,517	,119	-,820	46	,416
	No se asumen varianzas iguales			-,820	42,509	,417

Tabla 16: Prueba de homocedasticidad y prueba t para el test de *writing*.

En la tabla anterior apreciamos que la significación calculada 0,119 para la prueba de Levene es superior que el p-valor 0,05 establecido para nuestra prueba, por tanto se confirma que las muestras provienen de poblaciones con varianzas similares. Confirmada la normalidad y homocedasticidad de los datos, procedemos a realizar la prueba t de Student cuyos datos se muestran igualmente en la tabla 16. El valor de la significancia bilateral (0,416 / 2 = **0,208**) de la prueba t es mayor que 0,05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95% confirmamos que no existen diferencias significativas con respecto a la calificación final en la prueba objetiva de *writing*. La tabla 17 muestra el estadístico de las medias comparadas de ambos grupos. La media teórica muestra una puntuación mayor para el grupo 1º ESO D, pero estadísticamente esta diferencia no es significativa:

Estadísticas de grupo

Grupo		**N**	**Media**	**Desviación estándar**	**Media de error estándar**
Calificación	1º ESO E	24	3,8417	2,09573	,42779
	1º ESO D	24	4,4292	2,81432	,57447

Tabla 17: Medias comparadas de los resultados del test de *writing*.

Por último, nos resta comparar las medias totales de las pruebas objetivas correspondientes a las cuatro destrezas analizadas en este trabajo. Para ello procederemos de igual manera que hemos hecho hasta el momento. Primero, comprobaremos la normalidad de

las muestras, acto seguido, si los datos tuviesen una distribución normal, procederemos con la prueba de homocedasticidad para posteriormente aplicar la prueba t para muestras independientes. Dicho esto, presentamos a continuación los datos relativos a la prueba de normalidad:

Grupo		Pruebas de normalidad	Shapiro-Wilk	
		Estadístico	gl	Sig.
Calificación	1º ESO E	,971	24	,701
	1º ESO D	,946	24	,227

Tabla 18: Prueba de normalidad de calificaciones totales.

Se observa que las significancias calculadas 0,701 y 0,227 para ambos grupos tienen una distribución normal. Por tanto, procedemos entonces a realizar la prueba de homocedasticidad para comprobar si las varianzas de las muestras son estadísticamente similares. En la tabla 19 se muestran los datos relativos a dicha prueba:

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Calificación	Se asumen varianzas iguales	,204	,654	-,809	46	,422
	No se asumen varianzas iguales			-,809	45,993	,422

Tabla 19: Prueba de homocedasticidad y prueba t para medias de calificaciones finales.

En la tabla anterior apreciamos que la significación calculada 0,654 para la prueba de Levene es superior que el p-valor 0,05 establecido para nuestra prueba. Por tanto, se confirma que las muestras provienen de poblaciones con varianzas similares. Confirmada la normalidad y homocedasticidad de los datos procedemos a realizar la prueba t de Student cuyos datos se

muestran igualmente en la tabla 19. El valor de la significancia bilateral (0,422 / 2 = **0,211**) de la prueba t es mayor que 0,05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95% confirmamos que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la calificación final de todas las pruebas correspondientes a las cuatro destrezas analizadas en nuestra investigación. La tabla 20 muestra el estadístico de las medias comparadas de ambos grupos. La media teórica muestra una puntuación mayor para el grupo 1º ESO D, pero estadísticamente esta diferencia no es significativa:

Estadísticas de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Calificación	1º ESO E	24	4,1375	2,14472	,43779
	1º ESO D	24	4,6417	2,17074	,44310

Tabla 20: Estadístico de medias comparadas para las calificaciones finales.

Una vez analizadas todas las muestras recopiladas, podemos remarcar que los resultados globales de las distintas pruebas arrojan evidencias estadísticamente solidas como para aceptar el 85,7% de todas las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación. Es decir que, a pesar de haber implementado una unidad didáctica completamente gamificada, los resultados obtenidos no confirman que la gamificación como tal haya influido positivamente en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de *listening, speaking, reading* y *writing*. Si bien es cierto que la motivación sí se vio favorecida tal como demuestra el cuestionario final de motivación. Éste, desde luego, es un dato positivo, aunque sí bien es cierto que académicamente no apreciamos mejorías significativas en el grupo experimental en la relación al dominio y uso de la lengua meta. A continuación detallamos los resultados más importantes de este apartado:

- Prueba de motivación inicial en ambos grupos: No existen diferencias (se acepta H_0)
- Prueba de motivación inicial y final en 1º ESO E: Sí existe diferencia. (Se rechaza H_0)
- Prueba de reading: No existen diferencias (se acepta H_0)

- Prueba de listening: No existen diferencias (se acepta H_0)
- Prueba de speaking: Sí existen diferencias (Se rechaza H_0) - 1º ESO D tiene media más alta (7.0 vs 9.2).
- Prueba de writing: No existen diferencias (se acepta H_0)
- Prueba Final de todas las *skills*: No existen diferencias (se acepta H_0)

Vistos los puntos anteriores, podemos interpretar que la gamificación como metodología y estrategia didáctica no siempre propicia los buenos resultados que autores como Ibáñez (2015), Moreno (2013) o Maroto (2019) han conseguido en sus grupos experimentales. La validez de estos datos es tan robusta como la de aquellos que sí han conseguido aumentar el desempeño competencial de sus alumnos en la lengua inglesa. En efecto, coincidimos plenamente con los planteamientos de Ortiz-Colón et tal. (2018), Moreno et tal. (2016) y Deterding (2012), quienes afirman que la gamificación es una herramienta excelente para despertar la pasión y la motivación por el aprendizaje a través del juego.

Llegados a este punto, podemos señalar que las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo han sido clarificadas. Por tanto, analizado el marco teórico e implementada nuestra unidad gamificada, aseguramos que efectivamente, jugar y gamificar no son lo mismo ya que la gamificación implica mucho más que diversión y elementos de juego, también involucra objetivos concretos, técnicas pedagógicas y directrices claras que lleven al alumnado a la consecuencia de las metas trazadas. Asimismo, hemos ahondado en cuál es la manera más eficiente de implementar la gamificación en el aula y debido al diseño de nuestra propia unidad didáctica gamificada pudimos comprobar la eficiencia del cómo, cuándo y por qué gamificar nuestra aula. En nuestro caso, el cómo se corresponde con el diseño y estructuración de la actividad gamificada teniendo en cuenta los elementos del juego, principalmente la narrativa de la actividad y los objetivos didácticos a conseguir.

Con respecto a los beneficios contrastados que ofrece la gamificación en contraposición con la enseñanza directiva, podemos asegurar que el primero de ellos es el aumento de la motivación y del interés por la asignatura. El segundo beneficio, aunque no forma parte de nuestra investigación está relacionado con la mejora de las habilidades digitales dado que las TIC están presentes en el 100% de las actividades que realizan los alumnos. Por último,

identificar hasta qué punto la innovación que subyace a la gamificación tiene repercusiones reales en el nivel de aprendizaje y manejo de la lengua inglesa ha sido el área en la que más dudas nos han surgido. Dados los resultados obtenidos, no hemos podido constatar que dicha innovación metodológica tuviera repercusiones reales y efectivas en el manejo y desenvolvimiento competencial de nuestro alumnado en la primera lengua extranjera de nuestro centro educativo. Nuestros datos sólo nos permiten confirmar que en el grupo experimental tanto el interés como la participación se vieron favorecidos, no tanto así los aspectos relacionados con el manejo de la lengua inglesa.

4. CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este trabajo ha sido vislumbrar los beneficios que aporta la gamificación TIC en la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera (inglés) en la ESO y verificar si la gamificación es capaz de aumentar la motivación del alumnado y propiciar mecanismos que favorezcan la mejora del nivel de dominio de la lengua inglesa. Por tanto, nos hemos trazado como objetivo general ofrecer evidencias teóricas y empíricas que sustenten nuestra hipótesis de que la gamificación TIC puede efectivamente aumentar la motivación de los educandos para aprender el idioma inglés y que como consecuencia de dicha motivación las distintas habilidades lingüísticas (listening, speaking, reading y writing) se ven sustancialmente mejoradas.

Además del objetivo general, también nos hemos propuesto validar las distintas hipótesis de estudio que conforman este trabajo. Las dos grandes hipótesis que envuelven nuestra línea de investigación tienen que ver, primeramente, con saber si existen diferencias significativas entre la motivación inicial y final del alumnado participante en la actividad gamificada y en segundo lugar, conocer si efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas entre las notas medias de cada una de las destrezas lingüísticas entre el grupo de control y el grupo experimental al igual que saber si realmente hay diferencias sustanciales entre las calificaciones medias finales en ambos grupos.

Para comprobar la validez de estas hipótesis orientamos nuestra investigación hacia un diseño cuasi-experimental tanto cualitativo como cuantitativo de corte trasversal con selección de variable conocida y siguiendo el modelo de discontinuidad de la regresión (DDR). El

principal motivo por el que elegimos este diseño fue porque nos permite utilizar el análisis de la varianza basándonos en las calificaciones de cambio o ganancia.

Las herramientas TIC que hemos utilizado para desarrollar nuestra situación de aprendizaje gamificada han sido prioritariamente EVAGD, Genial.*ly* y H5P junto con una serie de plug-ins que nos permitieron insertar la tabla de ranking, asignación de insignias y puntuación en los perfiles de los alumnos.

Nuestro trabajo se ha dividido en tres grandes bloques que incluyen una primera sección en la que hacemos una revisión exhaustiva de la literatura más actualizada sobre la temática de la gamificación. En dicha sección analizamos en profundidad las diferentes acepciones del término y esbozamos sus características y elementos principales. En la segunda sección hemos puesto en práctica una unidad didáctica gamificada basándonos tanto en la literatura revisada como en la experiencia adquirida en distintos talleres de formación relacionados con el tema central de nuestra propuesta didáctica. Por último, incluimos una tercera sección en la que analizamos los resultados obtenidos, las posibilidades y limitaciones educativas que entrañan a la gamificación y en donde ofrecemos una valoración final acerca de la consecución de los objetivos trazados.

Llegados a este punto, creemos haber alcanzado tanto el objetivo principal como los objetivos específicos planteados en nuestra investigación. Los resultados de las pruebas y actividades nos han permitido determinar hasta qué punto la gamificación puede o no mejorar los resultados académicos de los alumnos que cursan la asignatura de inglés y además determinar el impacto que produce la gamificación en la motivación del alumnado. Asimismo, hemos verificado el grado de cumplimiento de todas las hipótesis que componen nuestra investigación y esta información nos lleva a concluir que la gamificación es una metodología interesante e innovadora que propicia el desarrollo de factores personales como pueden ser la implicación, el compromiso y la motivación, pero que no necesariamente repercute positivamente en el desarrollo competencial del alumnado en las habilidades de *listening, speaking, reading y writing.*

Es meritorio aclarar que esta experiencia didáctica nos permitió constatar otros beneficios que se desprenden de las actividades gamificadas y que no son objeto de estudio en

nuestra investigación como pueden ser la mejora significativa en la competencia digital. Muchos alumnos aprendieron a manejar numerosas aplicaciones digitales y también a redactar textos formales en editores online, a crear mapas en 3D, a cambiar documentos de formatos, crear cuentas y suscripciones a blogs entre otras cosas. Igualmente, pudimos apreciar una mejoría significativa en el desarrollo de otros tipos de competencias como son la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la función de *peer tutoring* (alumnos tutor) y la toma de decisiones.

No obstante, los beneficios antes descritos no se consiguen sin más. Desde nuestra perspectiva, realizar actividades gamificadas implica una inversión de tiempo importante y un alto conocimiento de una serie de herramientas TIC que no siempre son comunes. Algunas de las limitaciones más importantes con las que nos encontramos tienen que ver con la reserva de las aulas de informática. En nuestro edificio sólo tenemos un aula con ordenadores para todo el profesorado. No siempre fue fácil reservar dicha aula, y en algunas ocasiones los portátiles de préstamos estaban estropeados, se iba la conexión Wifi o simplemente no había ordenadores suficientes para todo el alumnado. Intentamos poner en marcha la iniciativa el *BYOD* (bring your own device), pero no funcionó porque muchos alumnos no tenían permitido traer sus dispositivos a clase.

Otro gran inconveniente fue la poca competencia digital de los estudiantes. Muchos no sabían siquiera cambiar la contraseña de acceso a EVAGD, no recordaban su usuario, algunos nunca habían utilizados las herramientas de G-Suit y otros eran simplemente incapaces de escribir en un teclado convencional. Estos inconvenientes nos produjeron demoras importantes porque tuvimos que dedicar tiempo a subsanar esas carencias digitales. Por último, siempre está el factor humano y el desinterés motivado, es decir que, en algunas ocasiones observamos a distintos estudiantes jugando video juegos, viendo videos de YouTube o navegando en las redes sociales cuando deberían estar completando las misiones. La vigilancia constante fue un factor de desgaste en nuestra actividad gamificada porque desde que los alumnos notaban que no estaban siendo vigilados se distraían haciendo otras cosas.

No está por demás subrayar que en la literatura consultada tampoco encontramos estudios extensos que abordaran directamente los efectos de la gamificación relacionada con la

mejora de las competencias lingüísticas. Además de esto, aunque nuestros datos han arrojado unos resultados concretos, éstos no pueden ser considerados como evidencia generalista dado el tamaño de las muestras consultadas, de ahí que para conseguir resultados más robustos sea necesario aumentar el tamaño de las observaciones y diversificar los tiempos de intervención didáctica.

Con el fin de subsanar los inconvenientes anteriores, sería necesario en primer lugar, asegurarnos de que todo el alumnado cuenta con las competencias digitales necesarias para seguir las actividades adecuadamente. En segundo lugar, verificar que el Centro dispone de todas las herramientas tecnológicas necesarias y que además existe disponibilidad para utilizarlas durante las sesiones de clase. Asimismo, convendría contar con un personal de asistencia informática con credenciales de administrador para solventar las pequeñas averías, bloqueos de ordenadores, caídas de redes o insuficiencia de equipos a la mayor brevedad posible.

En tercer lugar, convendría disponer de unos filtros digitales que bloqueen el acceso desde los ordenadores del Centro a redes sociales, páginas de apuestas, juegos y a páginas con contenido no apto para menores de 14 años. De esta forma evitaríamos tener que vigilar, constantemente, aquello que los alumnos ven y hacen en los equipos informáticos.

Existen otros aspectos susceptibles de mejora de cara a la realización de futuras actividades gamificadas. Por ejemplo, hemos constatado que trabajar en todas las sesiones con actividades gamificadas no resulta ser lo más conveniente porque los estudiantes se relajan en demasía y pierden de vista el objetivo didáctico de las actividades, de ahí que procuraríamos combinar la gamificación con otras metodologías que propicien el correcto desarrollo de todas las competencias lingüísticas. En nuestra opinión, la gamificación rendiría mayores y mejores resultados con nuestro alumnado si se introdujera en momentos puntuales a lo largo de cada una de las unidades didácticas que se trabajen en clase, concretamente al inicio o final de la unidad o en medio de la misma para trabajar un contenido o destreza específica.

A pesar de los resultados obtenidos, nuestro interés por esta temática no ha mermado, más bien nos ha incentivado a llevar a cabo una reflexión más profunda acerca de los beneficios globales de la gamificación TIC, los efectos de la competitividad en el juego, el desarrollo de

las competencias lingüísticas, digitales y sociales según el tipo de jugador y a querer desarrollar nuevas experiencias de gamificación bajo el umbral del marco MDA o del *look&feel* propuesto por la metodología Octalysis de Yu-Kai Chou.

De todo lo anterior se desprende que la gamificación como metodología educativa puede ofrecer resultados positivos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero ésta debe ser abordada de forma correcta para evitar confundirla con el *ABJ*, el *serious game*, el *game thinking* o el *juego per se* en dónde el foco central recae sobre la asignación de puntuaciones y recompensas. En definitiva, si la gamificación TIC se trabaja de forma adecuada puede llegar a ser una opción metodológica conveniente para dinamizar el aula, adaptar la enseñanza del inglés a las tendencias actuales y desarrollar las competencias sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A. M. (13-14 de marzo de 2015). *Gamificar: El Uso de los Elemento del Juego en la Enseñanza de Español*. [Discurso principal]. III Jornadas de formación de profesores de ELE, Hong Kong, China.

Arias Valle, A., González Cabanach, R., Barca Lozano, A., y Núñez Pérez, J. C. (1996). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de educación*, 311(1), 159-182. http://hdl.handle.net/11162/71640.

Bono Cabré, Roser (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/30783.

Burke, B. (2012). *Gamification 2020: What is the Future of Gamification*. Gartner, Inc.

Burke, B. (2014). *GAMIFY: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Bibliomotion.

Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M. y Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la educación superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 1, 21-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803555.

Camacho Ruiz, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12684.

Cepal. (2022). *Las pruebas de hipótesis*. Cepal. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/01_2_las_pruebas_de_hipotesis.pdf

Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. https://www.ugr.es/~reidocrea/8-33.pdf.

Contreras Espinosa, R. y Eguia, J.L. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. IncomUAP. Recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/188188/ebook15.pdf .

Cornellá, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920.

Cortizo Pérez, J.C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., Pérez Martín, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón, España.

Cuesta Peñayos, F. J. (2018). *Proyecto de innovación educativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de metodologías activas: "let´s have a funny learning"*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Burgos]. http://hdl.handle.net/10259/5111.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *En Memorias del 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9–15. doi: 10.1145/2181037.2181040.

Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. https://dl.acm.org/doi/10.1145/2212877.2212883.

Dicheva, D., Dichev C., Agre G., y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88. https://www.researchgate.net/publication/270273830_Gamification_in_Education_A_Systematic_Mapping_Study.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En: Dörnyei Z, Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Mutilingual Matters, 9-42.

EdTechReview (2013). *What is GBL (Game-Based Learning*)? EdTechReview. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de http://edtechreview.in/dictionary./298-what-is-game-based-learning.

Esteban Martínez, A. I. (2021). *Aprender inglés a través de la gamificación en Educación Secundaria*. [Trabajo de Máster, Universitat Oberta de Catalunya]. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/133247/6/aestebanmarTFM0621memoria.pdf.

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, Ch. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. [Archivo PDF]. Recuperado el 10 de marzo de 2022, de https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

Gatica, F. y Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Revista de Investigación en Educación Médica*. 2(5), 61-65. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Gómez García, I. (2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. *Razón y Palabra*, 19(2_90), 139-156. https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/148.

Grau, J. (5 de febrero de 2020). *La metodología Octalysis de Gamificación en castellano*. JaimeGrau. Recuperado el 1 de abril de 2022, de https://jaimegrau.es/la-metodologia-octalysis-de-gamificacion-en-castellano/

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *IEEE Computer Society (ed.). System Sciences (HICSS)* (pp. 3025-3034). https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377.

Ibáñez Moreno, A. (2015). La gamificación para (auto) evaluar las competencias lexicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos*.

Journal of English and Spanish Studies, 75-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870010.

Juan Rubio, A. D., y García Conesa, I. M. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (3), 169-185. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf.

Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35. https://journals.ala.org/ltr/issue/download/502/252.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning. *ReCALL*, 21(2), 157-165. https://doi.org/10.1017/S0958344009000202.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.zi

Le, L. (2020). A Real Game-Changer in ESL Classroom? Boosting Vietnamese Learner Engagement with Gamification. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 198-212. http://callej.org/journal/21-3/Le-L2020.pdf.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.

Leyva Chévez, A. (25 de junio de 2019). *Diseñar un juego pensando en el usuario: Marco MDA y la motivación*. Cuaderno 2.0. Recuperado el 8 de abril de 2022, de https://cuaderno20.wixsite.com/aleyda-leyva/single-post/2018/06/24/dise%C3%B1ar-un-juego-pensando-en-el-usuario-marco-mda

Llerena Medina, E.G., y Rodríguez Hurtado, C.P. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12-1), 441-449. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/673.

Lozada Ávila, C. y Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. https://revistas.udem.edu.co/index.php/ingenierias/article/view/1457.

Mangado Aguirre, P. (2017). La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas. [Tesis de Grado, Universidad de la Rioja]. https://es.calameo.com/read/006547908134b231b4109.

Manzano León, A., y Domínguez Oller, J. C. (2018). Gamificación en la educación secundaria. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 262-269). Octaedro.

Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. Andrzej Marczewski. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IOu9kPjlndYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=gamification:+a+simple+introduction.+Andrzej+Marczewski.&ots=kJMv2KdNVW&sig=-z_7FiohXkfHn12XcP-0PlLMaxc#v=onepage&q=gamification%3A%20a%20simple%20introduction.%20Andrzej%20Marczewski.&f=false

Martín Benenzuela, J. M. (2017). *La gamificación educativa*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Pearson.

Maroto, A. (2019). *Diseño y desarrollo de un juego educativo para móvil*. Grado Universitario en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación. Universidad Carlos III de Madrid.

Méndez Santos, M. D. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de Brno*, 40(1), 99-122. http://hdl.handle.net/11222.digilib/141485.

Mohammad, A. S. (2014). Gameducation: Using Gamification Techniques to Engage Learners in Online Learning. En Ebner et al. (eds.). *Immersive Education* (pp. 85-97). Viena: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22017-8_8.

Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.

Moreno Martínez, N. M, Leiva Olivencia, J. J. y Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Ijeri*, (6), 16-34. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709/1554.

Moreno Mosquera, F. (2013). *100 juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés.* [Archivo Kindle]. Recuperado el 25 de marzo de 2022, de https://www.amazon.es/juegos-actividades-l%C3%BAdicas-ense%C3%B1ar-ingl%C3%A9s-ebook/dp/B00H0KDW62?asin=B00H0KDW62&revisionId=7bdaf255&format=1&depth=1

Muntean, C. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 1, pp. 323-329. http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf .

Nick, Y. (2015). *The Gamer Motivation Model in Handy Reference Chart and Slides*. Quantic Foundry. Recuperado el 17 de marzo de 2022, de http://quanticfoundry.com/2015/12/15/handy-reference

Ortiz-Colón, A. M, Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773.

Pace, R., Dipace, A. y Di Matteo, A. (2014). On-site and online learning paths for an educational farm. Pedagogical perspectives for knowledge and social development. *Research on Education and Media*, 6(1), 39-56.

Paris, S. G., Lipson, M. Y. y Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316. https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8 .

Pedraz, P. (2017). *How to gamify an atomic Bomb*! Game Desing. A la luz de una bombilla. Recuperado el 21 de marzo de 2022, de https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/09/12/how-to-gamify-an-atomic-bomb/

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9(5), 1-6. https://acortar.link/0aQw1.

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre la gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625.

Ramírez Arco, F. (2018). *Rediseño de contenidos de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura e Inglés para 6º de Educación Primaria mediante la gamificación y a partir del uso de Kahoot! y Plickets* [Tesis de Máster, Universitat Oberta de Catalunya]. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/83646/7/framirezarTFM0618memoria.pdf .

REAL DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n. º 136, de 15 de julio.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n. º 3, de 3 de enero de 2015.

Renobell Santaren, V. y García Gaitero, F. (2016). Gamificación en la educación: Reinventando la rueda. *Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 34. http://dimglobal.net/revistaDIM34/docs/DIMAP34gamificacion.pdf.

Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. R., y Loor Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932

Simöes, J., Díaz Redondo, R. y Fernández Vilas, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353. https://www.computacional.com.br/files/Gerais/SIMOES%20-%20A%20social%20gamification%20framework%20for%20a%20K-6%20learning%20platform.pdf.

Tecnológico de Monterrey. (2016). Gamificación. *EduTrends*, (3)9, 1-36. https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion.

Torres Toukoumidis, A., Romero Rodríguez, L. M. y Pérez Rodríguez, M. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Investigación.* 29(1), 129-145. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52117/52631.

Varga, M., Jurkovič, V. y Sierocka, H. (2020). *English communicative competence and predominant language for online use through smartphones in Croatia as compared to Slovenia*. ExELL, 6(2), 130-162. https://doi.org/10.2478/exell-2020-0002.

Vergara Rodríguez, D., Mezquita Mezquita, J. M., y Gómez Vallecillo, A. I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta QUIZIZZ. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 23(3), 363-387. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11232.

Weger, H. (2013). Examining language learning motivation of adult international learners studying abroad in the US. *RELC Journal* 44(1), 87-101.

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

Wiklund, E., & Wakerius, V. (2016). The Gamification Process: A framework on gamification.

[Tesis de Máster, Jönköping University]. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:931932/FULLTEXT01.pdf.

Wood, L. C. y Reiners, T. (2012). Gamification in logistics and supply chain education: Extending active learning. En P. Kommers, T. Issa y P. Isaías (Eds.), *IADIS International Conference on Internet Technologies y Society* (pp. 101-108). Perth: IADIS Press.

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* O'Reilly Media, Inc.

ANEXO 1: ENCUESTA DE MOTIVACIÓN INICIAL Y FINAL PARA AMBOS GRUPOS.

Este cuestionario se realizó de forma anónima con el fin de conseguir el mayor grado de sinceridad posible en las respuestas.

***Valora el grado de conformidad con la respuesta siendo 1 el de menos conformidad (Totalmente en desacuerdo) y 5 el de mayor conformidad (Totalmente de acuerdo).**

Información del encuestado:
1. Grupo: _____

2. Sexo ([M]asculino o [F]emenino).

<u>Componente de motivación 1: Actitudes</u>

1. Considero que estudiar inglés es una pérdida de tiempo.

2. Me tomo el aprendizaje del inglés como un hobby.

3. Cuando estudio inglés pongo todo mi empeño.

4. Aprender inglés es importante para mí.

5. Me fascina estudiar inglés.

6. Considero que estudiar inglés es aburrido.

<u>Componente de motivación 1: Orientaciones de aprendizaje</u>

A. 7. Quiero aprender inglés porque me gustaría hablar con gente de habla inglesa.

B. 8. Aprender inglés es importante para mí porque me permite entender mejor las películas, series de televisión y canciones.

C. 9. Aprender inglés es importante para mí porque me permite entender las revistas, páginas web y libros escritos en inglés.

D. 10. Aprender inglés es importante para mí porque quiero saber más de la cultura inglesa.

Componente de motivación 1: Autoconcepción de competencia

11. Estoy seguro de que aprenderé inglés en este curso.

12. Cuando estoy inglés me siento desanimado.

13. Para mí, aprender inglés es más fácil que para mis otros compañeros.

14. Lamentablemente, no soy muy bueno estudiando inglés.

15. Me pongo muy nervioso cuando tengo que participar en la clase de inglés.

16. Me preocupa que los demás se rían de mí cuando hablo inglés en clase.

17. Creo que los demás compañeros hablan mejor inglés que yo.

18. Suelo levantar la mano para preguntar mis dudas en clase.

19. Se me da mucho mejor escribir en inglés que hablar.

20. si mi nivel de inglés fuera mejor participaría más en clase.

Las posibles respuestas para cada una de las preguntas (1 – 20) son:

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Indeciso

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

En primer lugar comparamos las medias y desviaciones típicas para ver cuáles son los componentes de motivación que recibían medias más altas.

Este cuestionario es producto de la adaptación de los componentes de la motivación según el modelo propuesto por Dörnyei (2009) y el modelo piloto recogido en la investigación de Weger (2013).

ANEXO 2: TEST DE NIVEL INICIAL PARA AMBOS GRUPOS (1º ESO E Y D).

Puede previsualizar este cuestionario, pero si éste fuera un intento real, podría ser bloqueado debido a:

Este cuestionario no está disponible en este momento

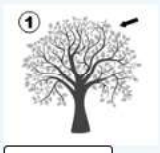
Pregunta 1
Sin responder aún
Puntúa como 4,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

USE OF ENGLISH

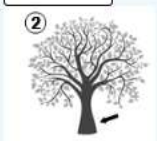
Write the correct numbers. Use the words below.

1- three + four: ☐
2- ten - two: ☐
3- five + four: ☐
4- seven - two: ☐
5-six + one + three: ☐

What colour is each item? Write each colour below under the correct picture.

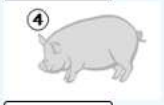


☐

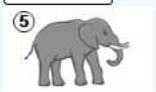


☐

☐



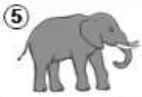
☐



☐

Anexo 2 A.

⑤



⑥

What colour is it?

blue + yellow =
black + white =
red + yellow =
red + white =
red + blue =
red + green =

Write the days of the week in the correct order.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-

Write the months in the correct order.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-

Anexo 2 B.

Pregunta 2
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

Say if the following words are part of the body or school items.

pencil sharpener	Elegir...
leg	Elegir...
rubber	Elegir...
ruler	Elegir...
nose	Elegir...
ear	Elegir...
notebook	Elegir...
hand	Elegir...
mouth	Elegir...

Pregunta 3
Sin responder aún
Puntúa como 3,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

Write the appropriate pronoun for the following words.

1- Dad: [ ]
2- Anna and I. [ ]
3- The students: [ ]
4- Elinor: [ ]
5- You and Shawn: [ ]
6- The computer: [ ]

Complete the sentences with the correct form of *to be*.

1- This bag [ ] blue.
2- Sarah and Jane [ ] friends.
3- The schoolbags [ ] (not) here.
4- [ ] you at home?
5- I [ ] in this classroom.
6- [ ] the dog brown or black?
7- I [ ] (not) in year 9.
8- Lisa [ ] (not) from England.

Complete the sentences with the correct form of *have got*.

1- John [ ] two dogs.
2- I [ ] (not) a pencil.
3- [ ] you [ ] a ruler?
4- [ ] Lucy [ ] green eyes?
5- We [ ] new notebooks.
6- David [ ] (not) a brother.

Anexo 2 C.

Choose the correct answer.

1

this / those

2

that / this

3

that / these

4

those / this

Write the words in the correct order to make sentences.

1 brown / My / is / hair / .

2 girls / The / are / class / in / the / .

3 got / lesson / Have / today / history / we / a / ?

4 school / at / Sam / Is / ?

5 hasn't / cat / Sandra / black / a / got / .

Anexo 2 D.

Pregunta 4
Sin responder aún
Puntúa como 2,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

Oral comprehension

Listen to the conversation at a bookshop. Then write the correct answer.

-0:54

1- The boy is from [ ].

2- The first day of school is [ ].

3- The pens are [ ] the red box.

4- The [ ] are £10.

5- The boy's favourite colour is [ ].

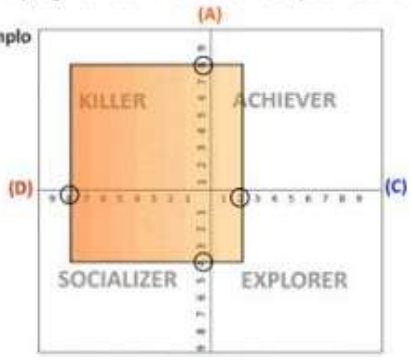
ANEXO 3: TEST DE JUGADOR DE BARTLE.

Yo creo que la competencia es la clave de la diversión		Yo creo que interactuar con los otros jugadores o personajes es la clave de la diversión	
Disfruto más los juegos en los que yo (o mi personaje) va obteniendo cosas		Disfruto más los juegos en los que hay anécdotas para contar	
Disfruto más cuando gano aunque el juego no sea tan divertido		Disfruto más cuando el juego es divertido aunque no gane	
En un juego prefiero ser el primero en obtener los beneficios del nivel en el que estoy		En un juego prefiero explorar para conocer los detalles, cosas interesantes, historia y escenario	
Cuando estoy compitiendo me meto tanto en el juego que a veces "peleo" con los otros jugadores		Cedo fácilmente cuando hay diferencias de opiniones con los otros jugadores con tal de que el juego siga	
Si un juego no tiene un ganador claro no es tan bueno		Que un juego tenga un ganador claro no es tan importante	
Me gusta revisar todo lo que he conseguido yo (o mi personaje) en un juego		Casi nunca me fijo en lo que he conseguido yo (o mi personaje) en un juego	
Me divierten mucho los juegos que reten cada vez más mi habilidad		Me gustan los juegos con muchos mundos para explorar	
Cuando juego me gusta que reconozcan mi capacidad para vencer los retos		Cuando juego me gusta más que nada aprender y ver cosas sorprendentes.	
SUMA EL NÚMERO DE "X" QUE HAY EN ESTA COLUMNA (A):		**SUMA (B):**	

Me gustan los juegos con muchos mundos por explorar		Me gustan los juegos con muchas interacciones con los otros jugadores	
Me divierto jugando juegos solitarios, por ejemplo en mi teléfono celular		Me gustan los juegos con muchas interacciones con los otros jugadores	
Uno sabe que uno es un buen jugador cuando está más arriba en la tabla de puntuación		Uno sabe que uno es un buen jugador cuando los demás jugadores así lo reconocen	
No me parecen tan interesantes los juegos en los que hay que discutir y conversar mucho con los otros jugadores		Me gustan los juegos en los que hay que discutir y conversar mucho con los otros jugadores	
Disfruto mucho cuando en un juego me premian con cosas especiales		Disfruto mucho cuando en un juego me premian concediéndome un estatus superior al de los demás	
No me gusta que me ayuden cuando no puedo superar un reto en un juego		Me gusta que me ayuden cuando no puedo superar un reto en un juego	
Cuando termino un juego quiero jugar inmediatamente el siguiente nivel o pasar a otro juego que sea más retador		Cuando termino un juego me gusta pasar un tiempo comentando lo que sucedió	
Suelo ser quien se rige más estrictamente a las reglas de un juego		Suelo ser permisivo cuando se trata de dejar que las reglas del juego se interpreten de otras maneras	
El juego es para pensar en otra cosa y poner a prueba las habilidades		El juego es una excusa para pasar tiempo con los amigos	
SUMA (C):		**SUMA (D):**	

Posteriormente tendrás que realizar una representación (**en la siguiente página**) similar a la reflejada en el ejemplo de abajo. En este caso se hizo con A=8, B=4, C=2 y D=8. Procede a dibujar tu propio gráfico en la siguiente página con los valores que has obtenido.

Gráfico de ejemplo



ANEXO 4: CALIFICACIONES PRUEBAS COMPETENCIALES SEMANALES.

Diagnostic Test	Grupos	Writing	Grupos	Listening	Grupos	Reading	Grupos	Speaking	Grupos
5	1º E	4	1º E	5,44	1º E	2	1º E	5	1º E
6,57	1º E	6,5	1º E	5,6	1º E	7	1º E	5	1º E
6,63	1º E	9	1º E	5	1º E	10	1º E	10	1º E
7,51	1º E	10	1º E	9,7	1º E	6	1º E	8	1º E
8,12	1º E	6,5	1º E	7	1º E	7	1º E	5	1º E
8,22	1º E	10	1º E	8	1º E	10	1º E	3	1º E
7,82	1º E	4	1º E	4	1º E	5	1º E	10	1º E
4,45	1º E	10	1º E	2,8	1º E	6	1º E	10	1º E
6,24	1º E	6,5	1º E	5,6	1º E	5	1º E	10	1º E
4,48	1º E	0	1º E	5,7	1º E	4,4	1º E	9	1º E
6,31	1º E	6,5	1º E	7,5	1º E	4	1º E	1	1º E
7,93	1º E	6,5	1º E	4,6	1º E	5	1º E	5	1º E
6,14	1º E	9	1º E	5,7	1º E	6	1º E	3	1º E
7,39	1º E	6,5	1º E	4,9	1º E	6	1º E	8	1º E
6,5	1º E	9	1º E	4,7	1º E	5	1º E	8	1º E
6,26	1º E	0	1º E	6,7	1º E	2	1º E	3	1º E
4,26	1º E	6,5	1º E	7	1º E	6	1º E	6	1º E
3,44	1º E	6,5	1º E	3,5	1º D	5	1º E	8	1º E
6,25	1º E	6,5	1º E	7,5	1º D	7	1º E	9	1º E
5,46	1º E	4	1º E	4,6	1º D	2	1º E	1	1º E
6,1	1º D	6,5	1º E	3,1	1º D	6	1º E	9	1º E
7,79	1º D	6,5	1º E	8,6	1º D	5	1º E	8	1º E
7,15	1º D	6,5	1º E	3,4	1º D	4	1º E	1	1º D
8,43	1º D	2,8	1º Eº D	2	1º D	6	1º Eº D	7	1º D
5,91	1º D	9,4	1º Eº D	3,5	1º D	4	1º Eº D	3	1º D
6,92	1º D	6	1º Eº D	3,7	1º D	2	1º Eº D	4	1º D
6,67	1º D	7,9	1º Eº D	6	1º D	8	1º Eº D	10	1º D
5,61	1º D	3	1º Eº D	2	1º D	4	1º Eº D	1	1º D
6,7	1º D	2,4	1º Eº D	2	1º D	6	1º Eº D	1	1º D
3,8	1º D	9,6	1º Eº D	1,4	1º D	2	1º Eº D	1	1º D
8,3	1º D	9,2	1º Eº D	6,9	1º D	6	1º Eº D	1	1º D
6,79	1º D	8,4	1º Eº D	8,5	1º D	8	1º Eº D	9	1º D
4,99	1º D	6,9	1º Eº D	5,8	1º D	10	1º Eº D	7	1º D
7,71	1º D	6,3	1º Eº D			6	1º Eº D	9	1º D
6,23	1º D	10	1º Eº D			8	1º Eº D	6	1º D
7,13	1º D	8,1	1º Eº D			10	1º Eº D	1	1º D

ANEXO 5: TEST DE NIVEL FINAL.

Pregunta 1
Sin responder aún
Puntúa como 4,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

1 Write in the box the word or phrase that doesn't belong. (3 points)

1 have lunch ▯ have breakfast ▯ have a shower ▯ have dinner
2 old ▯ big ▯ long ▯ tall
3 brother ▯ aunt ▯ uncle ▯ grandfather
4 chicken ▯ ham ▯ rice ▯ hamburger
5 computer technology ▯ art ▯ music ▯ drama
6 surf the web ▯ ride a bike ▯ chat online ▯ play computer games

2 Choose the correct answer. (3 points)

1 This food is liquid.
a potato b soup c tomato

2 You learn multiplication and division in this school subject.
a literature b geography c maths

3 This person is the child of your aunt and uncle.
a cousin b mother c sister

4 This is the opposite of *beautiful*.
a young b ugly c curly

5 This is a way to communicate with people.
a send messages b go shopping c do sport

6 This is the first thing you do in the morning.
a go home b cook a meal c get up

3 The words in bold are in the wrong sentences. Write them next to the correct sentences. (3 points)

1 I plan to **make videos** this weekend. I've got clothes and books on the floor and I can't find anything.
2 My mother doesn't eat sandwiches because she doesn't eat **salad**.
3 After school, I am usually hungry, so I **tidy my room**.
4 Let's make a **cake** with these vegetables.
5 Today, we can **make a snack** on our smartphones - it's easy and fun.
6 We usually have **bread** on our birthday.

Anexo 5 A.

4 Complete the sentences with the words below. (3 points)

grandmother ▯ science ▯ dark ▯ thin ▯ juice ▯ French

1 Her hair isn't light. It's ____

2 I want to drink some ____, please.

3 Olivia wants to study ____ because she wants to live in Paris.

4 My ____ has got two children - my father and my aunt.

5 My brother isn't fat. He's ____

6 Lucy wants to be a ____ teacher. She really likes biology.

5 Complete the sentences with the correct form of *to be* or *have got*. (4 points)

1 My mother's hair ____ long and curly. It's beautiful!

2 Tom's father ____ short, dark hair.

3 ____ you ____ a rubber?

4 Where ____ my maths notebooks?

5 My dog ____ small. It's got a big body and long legs.

6 Why ____ she ____ two rulers in her schoolbag?

7 How old ____ your father?

8 I ____ a new friend. Her name is Lucy.

10 Write sentences with the words below. Use the Present Simple. Add an adverb of frequency or a time expression from the list below to each sentence. Use all the adverbs of frequency and time expressions. (6 points)

every day ▯ often ▯ on Saturdays ▯ always ▯ at the weekend ▯ rarely

1 Aidan / listen / to music / ?

2 Amber / meet friends / .

3 Finley / not get up / early / .

4 Layla and Tim / sit / together / in class / .

5 Anna's parents / go / to the cinema / ?

6 we / not do / sport / .

Anexo 5 B.

Pregunta 2
Sin responder aún
Puntúa como 2,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

1 Read three adverts from a local magazine about New York City. Then tick (✓) the correct column or columns in the chart below. (10 points)

AFQ GAMING

Do you want to climb Mount Everest or to travel in space?

Now it's possible to do amazing things right here in Manhattan. We've got hundreds of virtual reality games. Choose your favourite one.

Ages: 14+ Open 24 hours **Address: 124 E 54th Street**
Phone: +1-888-453-0122 **E-mail: AFQ@aol.com**

" I'm quite short and I'm not thin. What clothes are good for me? " Emily

Celebrity stylists often answer this question. Have you got other beauty questions? We organise parties in your Manhattan home and teach you and your friends how to look beautiful!

Weekends only
Contact us at +1-888-532-1584

Do you want to be in a rock band?

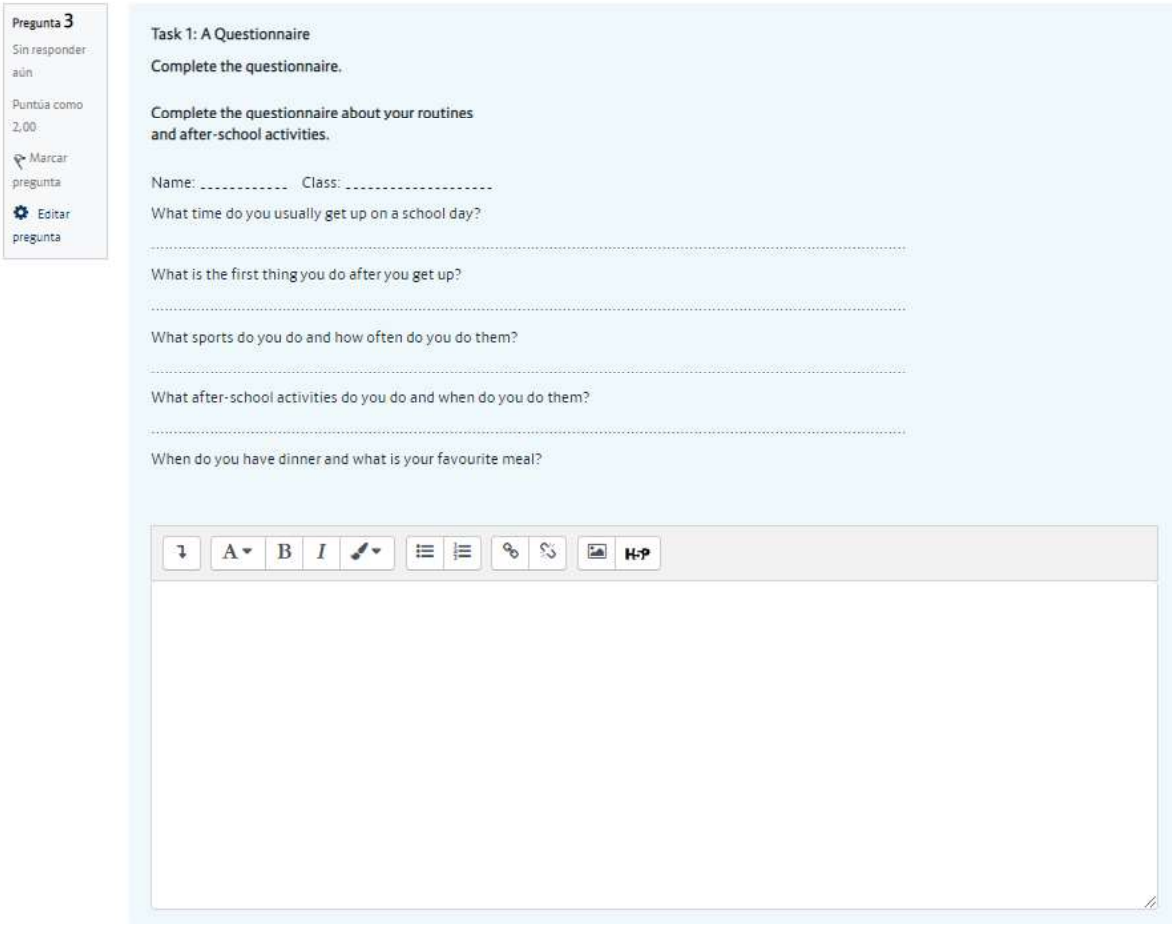
Come to Brooklyn every weekend. Play the guitar, learn songwriting with famous musicians and meet friends. Bring your smartphone to make cool music videos.

Ages: 12-16 **Location: 260 Franklin Street**
Phone: +1-888-784-2600 **E-mail: Time4Rock@aol.com**

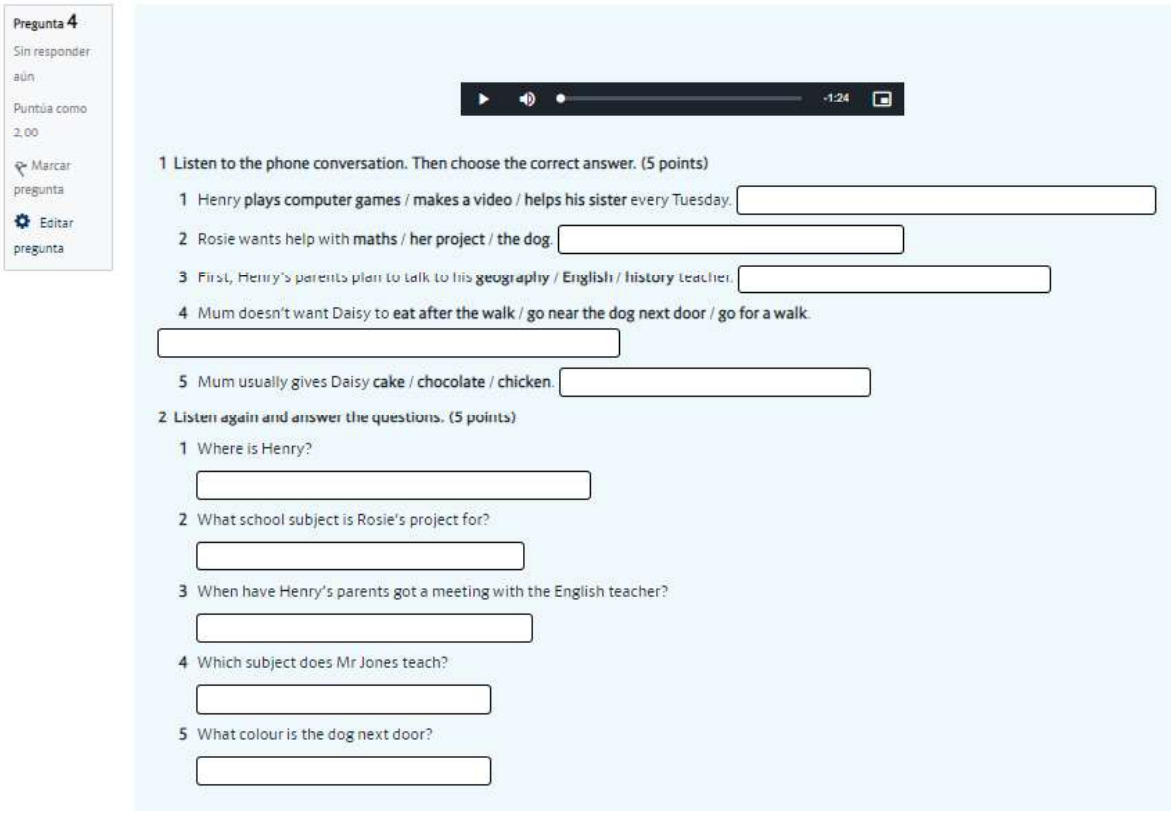
2 Complete the sentences. (10 points)

1 AFQ Gaming and Look Good are in _____
2 At AFQ Gaming, people play _____ games.
3 At Look Good, they teach you what clothes are _____ for you.
4 Teens learn how to write _____ at Time 4 Rock.
5 At Time 4 Rock, the teachers are _____ people.

Anexo 5 C.


Pregunta 3
Sin responder aún
Puntúa como 2,00
Marcar pregunta
Editar pregunta
Task 1: A Questionnaire
Complete the questionnaire.
Complete the questionnaire about your routines and after-school activities.
Name: ---------- Class: ----------
What time do you usually get up on a school day?
What is the first thing you do after you get up?
What sports do you do and how often do you do them?
What after-school activities do you do and when do you do them?
When do you have dinner and what is your favourite meal?

Anexo 5 D.



Pregunta 4
Sin responder aún
Puntúa como 2.00
Marcar pregunta
Editar pregunta

-1:24

1 Listen to the phone conversation. Then choose the correct answer. (5 points)

1 Henry **plays computer games** / **makes a video** / **helps his sister** every Tuesday.

2 Rosie wants help with **maths** / **her project** / **the dog**.

3 First, Henry's parents plan to talk to his **geography** / **English** / **history** teacher.

4 Mum doesn't want Daisy to **eat after the walk** / **go near the dog next door** / **go for a walk**.

5 Mum usually gives Daisy **cake** / **chocolate** / **chicken**.

2 Listen again and answer the questions. (5 points)

1 Where is Henry?

2 What school subject is Rosie's project for?

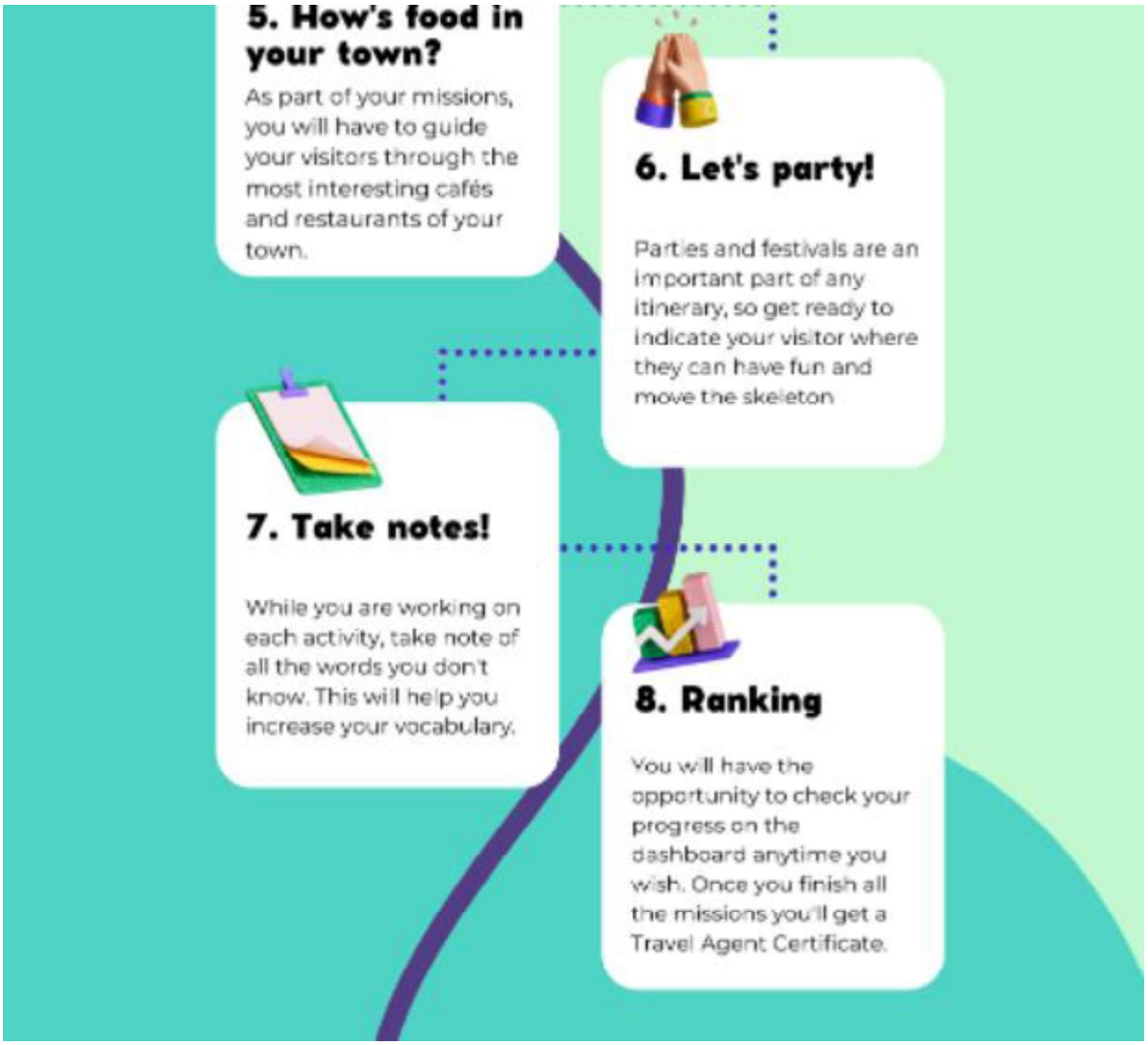
3 When have Henry's parents got a meeting with the English teacher?

4 Which subject does Mr Jones teach?

5 What colour is the dog next door?

ANEXO 6: INFOGRAFÍA DE LA ACTIVIDAD GAMIFICADA.

Anexo 6 A.


5. How's food in your town?
As part of your missions, you will have to guide your visitors through the most interesting cafés and restaurants of your town.
6. Let's party!
Parties and festivals are an important part of any itinerary, so get ready to indicate your visitor where they can have fun and move the skeleton
7. Take notes!
While you are working on each activity, take note of all the words you don't know. This will help you increase your vocabulary.
8. Ranking
You will have the opportunity to check your progress on the dashboard anytime you wish. Once you finish all the missions you'll get a Travel Agent Certificate.

ANEXO 7: INFOGRAFÍA CREADAS POR LOS ALUMNOS.

Anexo 7 A.

My city

El Puertito

What's your city like?

My city is funy because my city has got a pavilion, beach, park and residential

What places can be found in your town?

In my city has got a park, brach and play football in pavilion.

Find a representative place/building for the following.

there is a monument in the central square, there are several copper tubes created more than 60 years

What makes your town attractive/interesting?

in my city you can go to the beach, go to the park have a coffee in the Plaza de las Indias

customs

Go to beach and play boleyball or football whit your friends

shopping

you go a shop in entry city shop'a name is Alteza

Anexo 7 B.

Güímar
1. what´s your city like?
My city like is Montevideo
4.What places can be found in your town?
Bar ignacio
3. What makes your town attractive/interesting?
play football
4. Find a representative place/building for the following.
Pirámides de Güímar
5.Arquitecture
Alfonso x el sabio
6. Cuisine and shopping
7. Customs and

Anexo 7 C.

my town
my city
1. -What's your city like?
my city is very big and beautiful
2. What places can be found in your town?
in my city you can visit many places like the pyramids of Guimar and many churches
3. What makes your town attractive/interesting?
are its traditions and its places of interest
4. Find a representative place/building for the following.
a. Arquitecture
churches san pedro
b. Cuisine
the corner bar
in santo domingo

Anexo 7 D.

IN MY CITY

What´s your city like?

01 is my city there are many places to see and visit and spectacular mountains

What places can be found in your town?

02 in guimar you can visit the plaza de san pedro or the pyramids

03 What makes your town attractive/interesting?

my city is attractive and interesting because it has a lot of history and places to visit that contain a lot of history

Find a representative place/building for the following

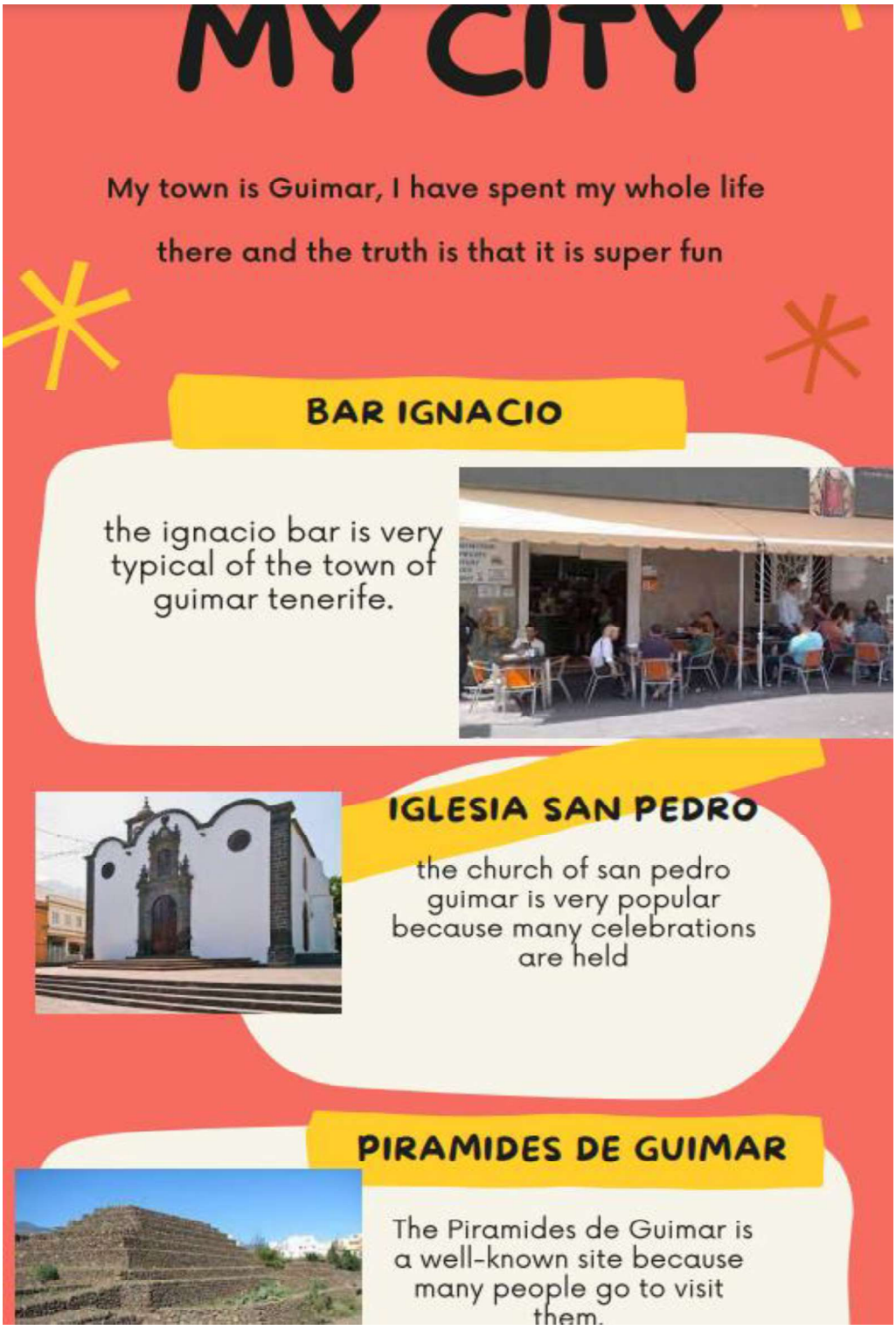
04

Cuisine
Casa Pepe
Festival
las cintas de Güímar
Historical sites
St. Peter's Church

Anexo 7 E.

MY HOMETOWN
MI TICY IS GUIMAR
1. What' your citi like
My city is Guimar it is big and fun and with a lot of people
2- What places can be found in your town?
You can find the flower square
3. What makes your town attractive/interesting?
My city is interesting because it has very interesting places like the pyramids of Guimar
Find a representative place/building for the following.
1. ARQUITECTURE
The Church of San Pedro is one of the most important churches in Güimar,
2. Cuisine
One of the most common restaurants in Guimar is Bonjour.
3. Customs
One of the customs of guimar is to dance the dance of the ribbon and on the day of the canaries sing and dance canary songs
4. Historical sites
One of the most historic places in Guimar is Badajoz ravine
5. Festivals
These are the Patron Saint Festivities of San Pedro, Apóstol Bajada de Ntra. Festivities in honor of Our Lady of Pilar in the Guaza neigh borhood and of Our Lady of Peña
6. Scenery
The Malpais de Guimar is one of the most beautiful places to visit, it is located in the Socorro community.
7.Shopping
In Guimar you can go buy at Carrefour by the kilo...

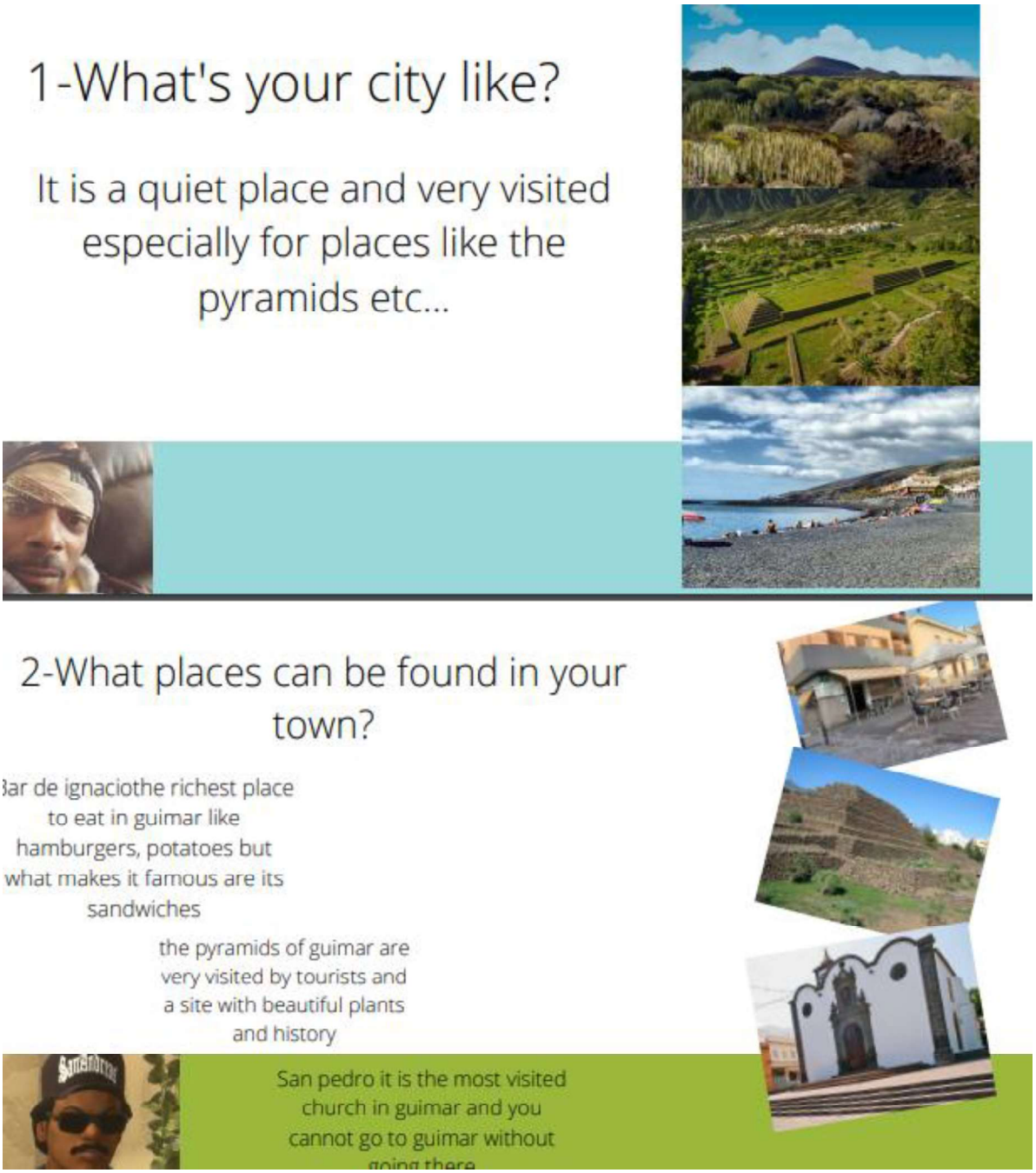
Anexo 7 F.


MY CITY
My town is Guimar, I have spent my whole life there and the truth is that it is super fun
BAR IGNACIO
the ignacio bar is very typical of the town of guimar tenerife.
IGLESIA SAN PEDRO
the church of san pedro guimar is very popular because many celebrations are held
PIRAMIDES DE GUIMAR
The Piramides de Guimar is a well-known site because many people go to visit them.

Anexo 7 G.

My Hometown
OPEN
1 What's your city like?
I don't know how it is because I read very recently
2. What places can be found in your town?
In my city you can find beautiful beaches and parks
3 What makes your town attractive/interesting
It has some beaches, a good climate to enjoy them and areas for hiking It has some beaches, a good climate to enjoy them and areas for hiking
4. Find a representative place/building for the following
Arquitecture: In Guimar you can find the church of San Pedro
5. Cuisine
in guimar a place to eat can be ignacio's bar
6. Customs
one of the customs in Guimar is the donkeys of Guimar

Anexo 7 H.


1-What's your city like?
It is a quiet place and very visited especially for places like the pyramids etc...
2-What places can be found in your town?
ar de ignaciothe richest place to eat in guimar like hamburgers, potatoes but what makes it famous are its sandwiches
the pyramids of guimar are very visited by tourists and a site with beautiful plants and history
San pedro it is the most visited church in guimar and you cannot go to guimar without

3-What makes your town attractive/interesting?

-the landscapes are beautiful and you visit guimar with the places to eat and visit

4-Find a representative place/building for the following.

Arquitecture

This image is of the little port of Guimar right next to the pier

Cuisine

These images are from Bar de ignacio and bonjour

Customs

These photos are from the San Antonio pilgrimage, a custom from Guimar

Festivals

This image is from the carnival celebrated in Guimar

Historical sites

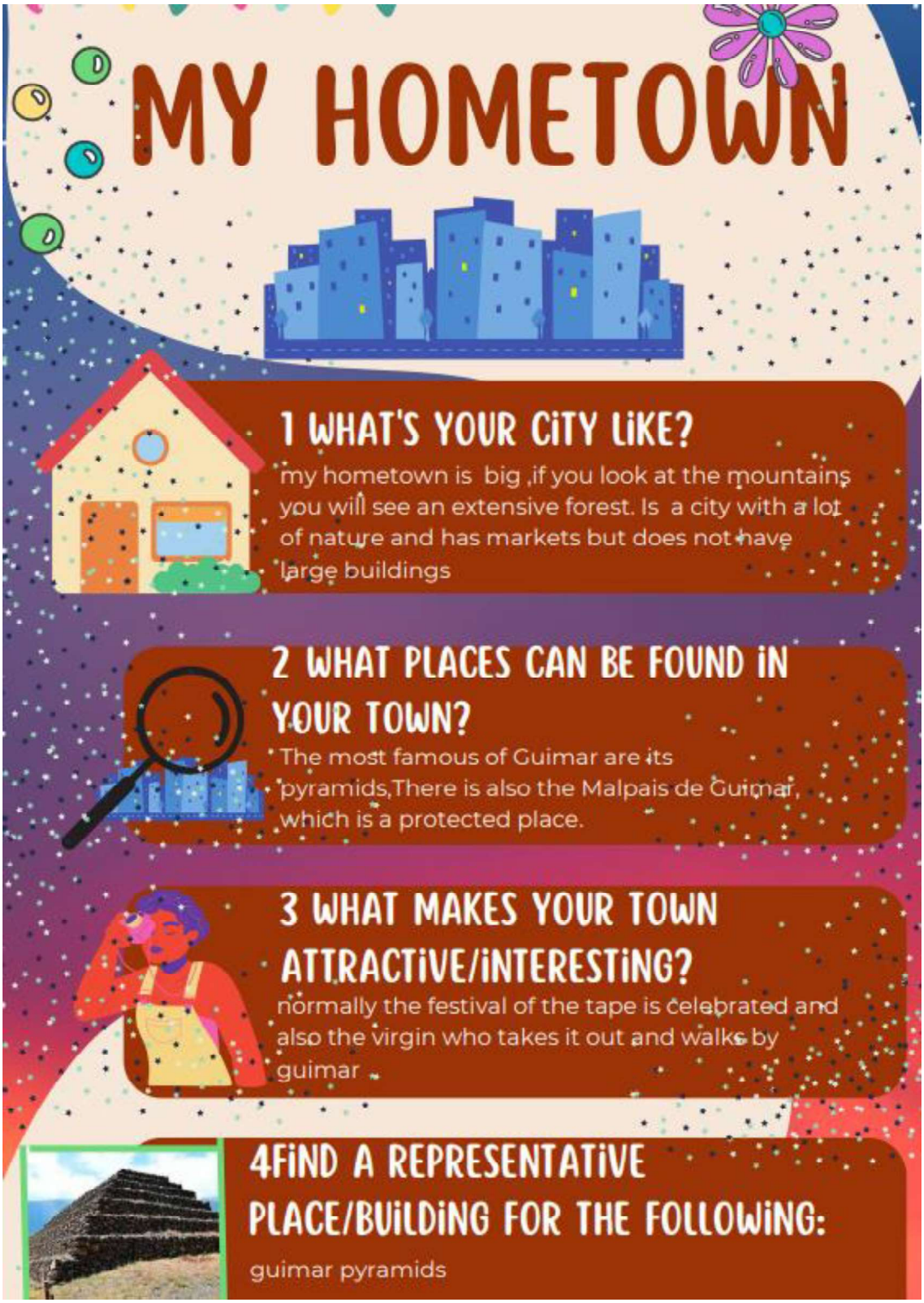
they are located about 26 kilometers from the city of Santa Cruz de Tenerife. There are six constructions in the form of stepped pyramids whose date of construction is the subject of debate, although the most accepted theory dates back to the 19th century.

Scenery

Shopping

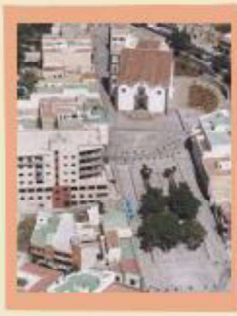
This image is from 99 a clothing store near the institute

Anexo 7 I.


MY HOMETOWN
1 WHAT'S YOUR CITY LIKE?
my hometown is big ,if you look at the mountains you will see an extensive forest. Is a city with a lot of nature and has markets but does not have large buildings
2 WHAT PLACES CAN BE FOUND IN YOUR TOWN?
The most famous of Guimar are its pyramids,There is also the Malpais de Guimar, which is a protected place.
3 WHAT MAKES YOUR TOWN ATTRACTIVE/INTERESTING?
normally the festival of the tape is celebrated and also the virgin who takes it out and walks by guimar
4FIND A REPRESENTATIVE PLACE/BUILDING FOR THE FOLLOWING:
guimar pyramids

Anexo 7 J.

Güímar
Tour guide



About Güímar

Güímar is a location and municipality of Tenerife, Spain in the province of Santa Cruz de Tenerife. Bordering on Arafo, Fasnia and La Orotava. Some of the locations inside Güímar are El Puertito, Pájara, La Medida, Lomo de Mena, El Escobonal, etc...

Emblematic places to visit

Güímar is a really pretty place to visit and there are a lot of iconic spots on it to visit!. We're starting with Las Pirámides de Güímar. There are six staggered piramids that were built on century XIX. Another interestimg place to visit is Las Ventanas De Güímar is a path at a great height from the ground that passes through some old water galleries, It's pretty dangerous!! The last places is El Malpais de Güímar, El Malpais de guimar is a natural protected space since it is exclusively volcanic and is located in the borders of guimar

What things makes Güímar attractive?

One essential thing that makes Güímar attractive is its beautiful landscapes! there are a lot of natural protected spaces that run different habitats (either mountains or coasts).
A lot of villages of great beauty and a marine flavour, beaches with charm and filled up with kind people.
Güímar proporcionates a variated offer as well as cultural and gastronomic.

Anexo 7 K.

GÜÍMAR(MY CYTY)
por Julia González Marrero
1-WHAT'S YOUR CITY LIKE?
Güímar is a municipality of Tenerife. It is very big because it has different towns, for example : El Puertito de Güímar , El Escobonal , El Socorro , Fátima ... Güímar has got 19.739 habitants.
2-WHAT PLACES CAN BE FOUND IN YOUR TOWN?
In Güímar you can find:
-Museum Chacona´s house.
-San Peter´s Church.
-Güímar´s Windows.
3-WHAT MAKES YOUR TOWN ATTRACTIVE/INTERESTING?
Güímar is very interesting because it has a lot of places you can visit and it has a good climate almost all the year.
4-FIND A REPRESENTATIVE PLACE/BUILDING FOR THE FOLLOWING.

Anexo 7 L.

In my city what I like is that it is big and interesting with a lot of variety

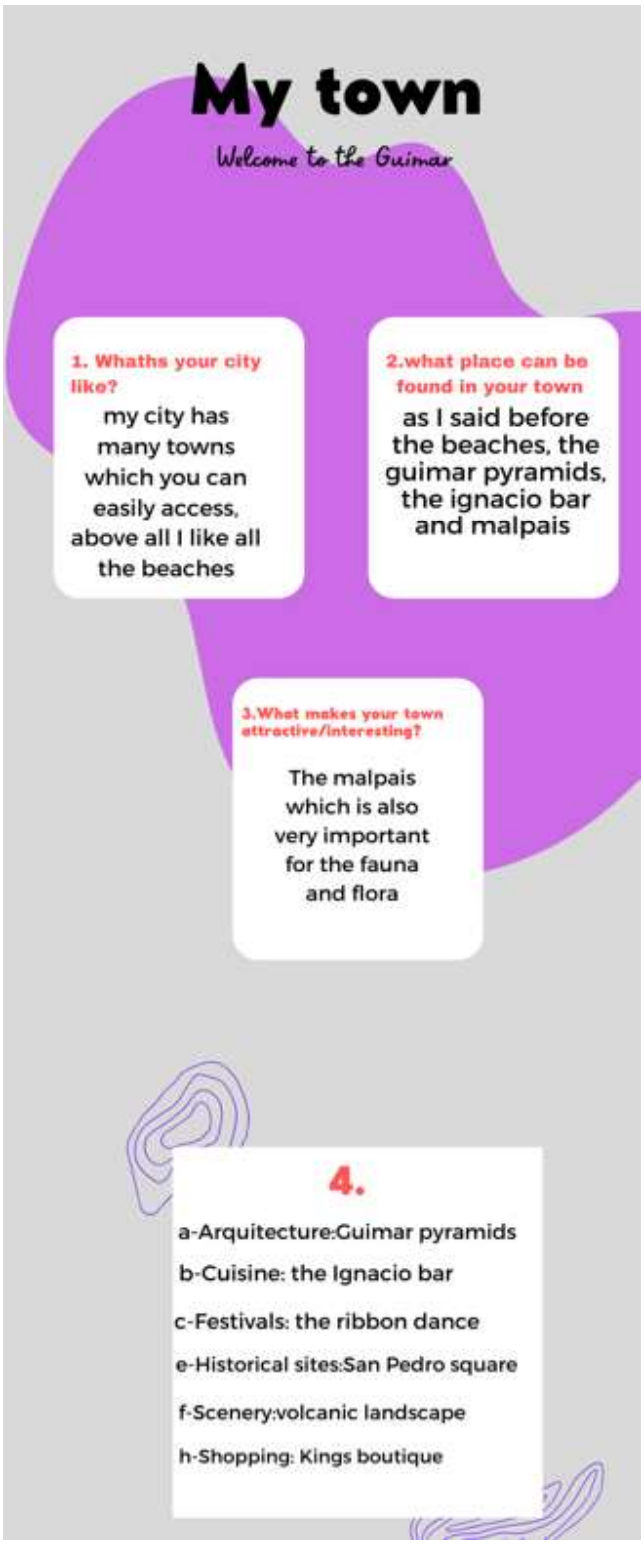
in my city you can find the bar
ignacio
church
the pyramids of guimar

well, my city is interesting because it has a lot of variety

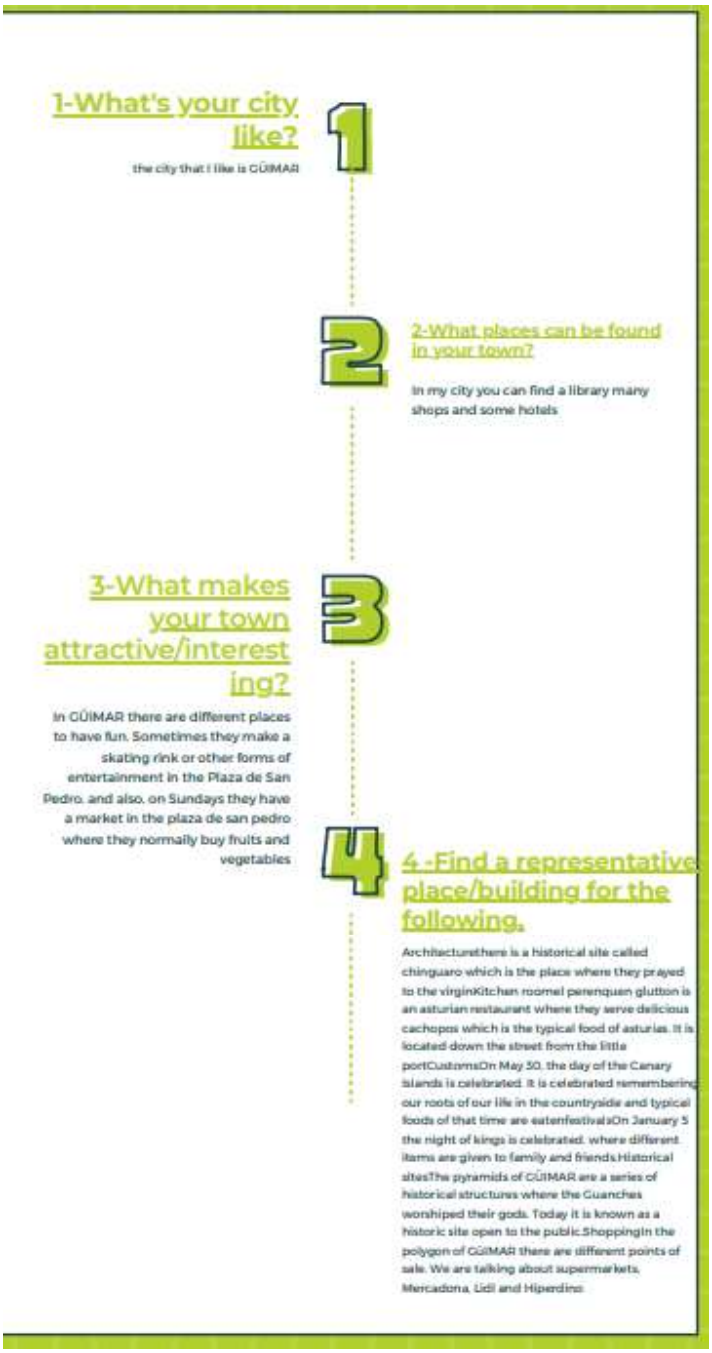
In my city, the most representative thing there is are the pyramids of Guimar

what is in guimar is the church of san pedro

Anexo 7 M.


My town
Welcome to the Guimar
1. Whaths your city like?
my city has many towns which you can easily access, above all I like all the beaches
2.what place can be found in your town
as I said before the beaches, the guimar pyramids, the ignacio bar and malpais
3.What makes your town attractive/interesting?
The malpais which is also very important for the fauna and flora
4.
a-Arquitecture:Guimar pyramids
b-Cuisine: the Ignacio bar
c-Festivals: the ribbon dance
e-Historical sites:San Pedro square
f-Scenery:volcanic landscape
h-Shopping: Kings boutique

Anexo 7 N.



1-What's your city like?

the city that I like is GÜIMAR

2-What places can be found in your town?

In my city you can find a library many shops and some hotels

3-What makes your town attractive/interesting?

In GÜIMAR there are different places to have fun. Sometimes they make a skating rink or other forms of entertainment in the Plaza de San Pedro. and also. on Sundays they have a market in the plaza de san pedro where they normally buy fruits and vegetables

4 -Find a representative place/building for the following.

Architecturethere is a historical site called chinguaro which is the place where they prayed to the virginKitchen roomel perenquen glutton is an asturian restaurant where they serve delicious cachopos which is the typical food of asturias. It is located down the street from the little portCustomsOn May 30, the day of the Canary Islands is celebrated. It is celebrated remembering our roots of our life in the countryside and typical foods of that time are eatenfestivalsOn January 5 the night of kings is celebrated. where different items are given to family and friends.Historical sitesThe pyramids of GÜIMAR are a series of historical structures where the Guanches worshiped their gods. Today it is known as a historic site open to the public.ShoppingIn the polygon of GÜIMAR there are different points of sale. We are talking about supermarkets. Mercadona, Lidl and Hiperdino

Anexo 7 Ñ.

MY CITY

What's your city like?

my city is very populated and a lot of people come to visit it since it has many places where a lot of people go

What places can be found in your town?

You can find several places in my city such as the Plaza de San Pedro, the Ignacio Bar, the Plaza de las Flores, the pyramids....

What makes your town attractive/interesting?

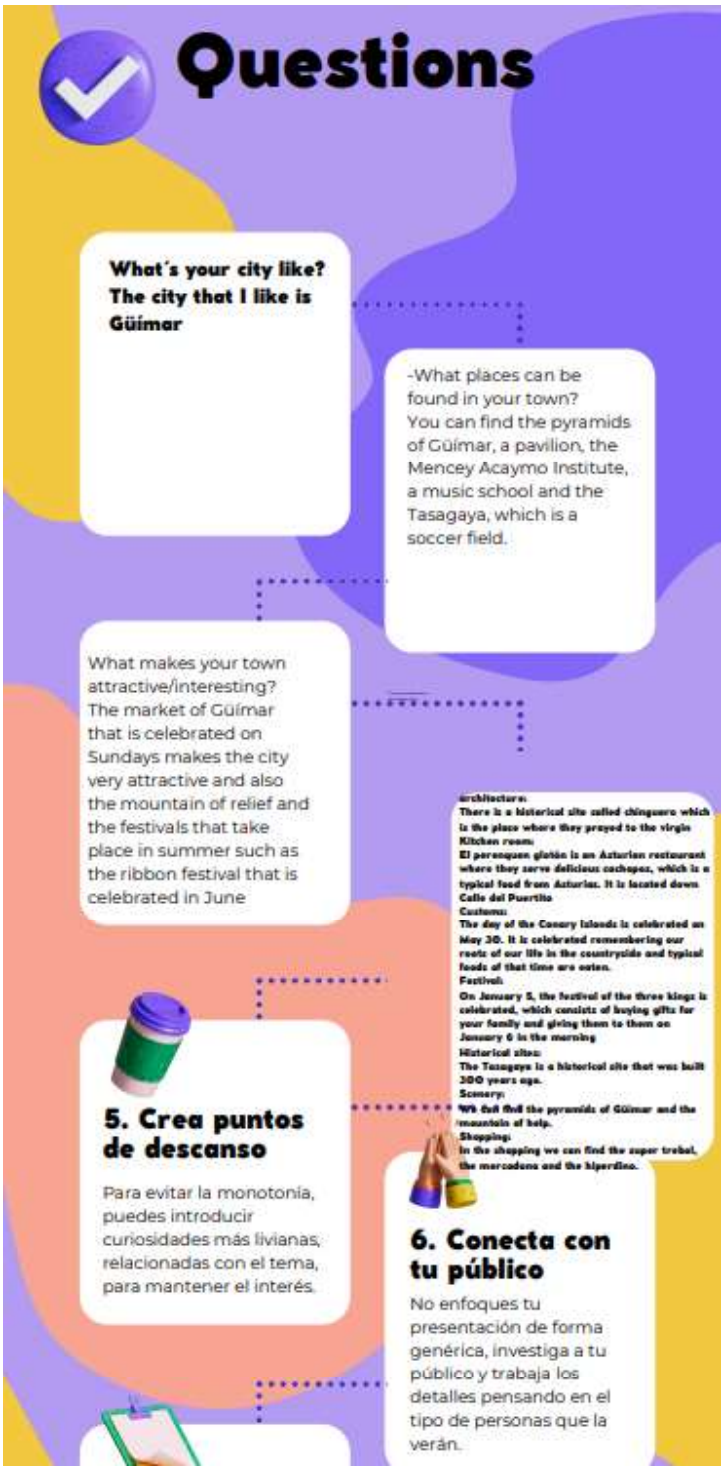
The number of people who come to visit it makes my city so attractive and interesting, since Guimar is a very typical city.

Festivals

Anexo 7 O.

My hometown
What's your city like?
My city is Güimar
What places can be found in your town?
In my city you can found restaurant, square, shops, a library, schools, parks, museums...
What makes your town attractive/interesting?
What makes my city interesting is the pyramids of Güimar.
Find a representative place/building for the following
One of the most famous architectures in Güimar are the pyramids of Güimar.
A restaurant that I recommend is the restaurant Finca Salamanca
A well-know festival is day of San Pedro
A historical site is road of Socorro
A very beautiful landscape is the one that has the Malpais de Güimar
You can buy food and very things

Anexo 7 P.


Questions
What´s your city like? The city that I like is Güimar
-What places can be found in your town? You can find the pyramids of Güimar, a pavilion, the Mencey Acaymo Institute, a music school and the Tasagaya, which is a soccer field.
What makes your town attractive/interesting? The market of Güimar that is celebrated on Sundays makes the city very attractive and also the mountain of relief and the festivals that take place in summer such as the ribbon festival that is celebrated in June
architecture:
There is a historical site called chinguaro which is the place where they prayed to the virgin
Kitchen room:
El perenquen gloton is an Asturian restaurant where they serve delicious cachopos, which is a typical food from Asturias. It is located down
Calle del Puertito
Customs:
The day of the Canary Islands is celebrated on May 30. It is celebrated remembering our roots of our life in the countryside and typical foods of that time are eaten.
Festival:
On January 5, the festival of the three kings is celebrated, which consists of buying gifts for your family and giving them to them on January 6 in the morning
Historical sites:
The Tasagaya is a historical site that was built 300 years ago.
Scenery:
We can find the pyramids of Güimar and the mountain of help.
Shopping:
In the shopping we can find the super trebol, the mercadona and the hiperdino.
5. Crea puntos de descanso
Para evitar la monotonía, puedes introducir curiosidades más livianas, relacionadas con el tema, para mantener el interés.
6. Conecta con tu público
No enfoques tu presentación de forma genérica, investiga a tu público y trabaja los detalles pensando en el tipo de personas que la verán.

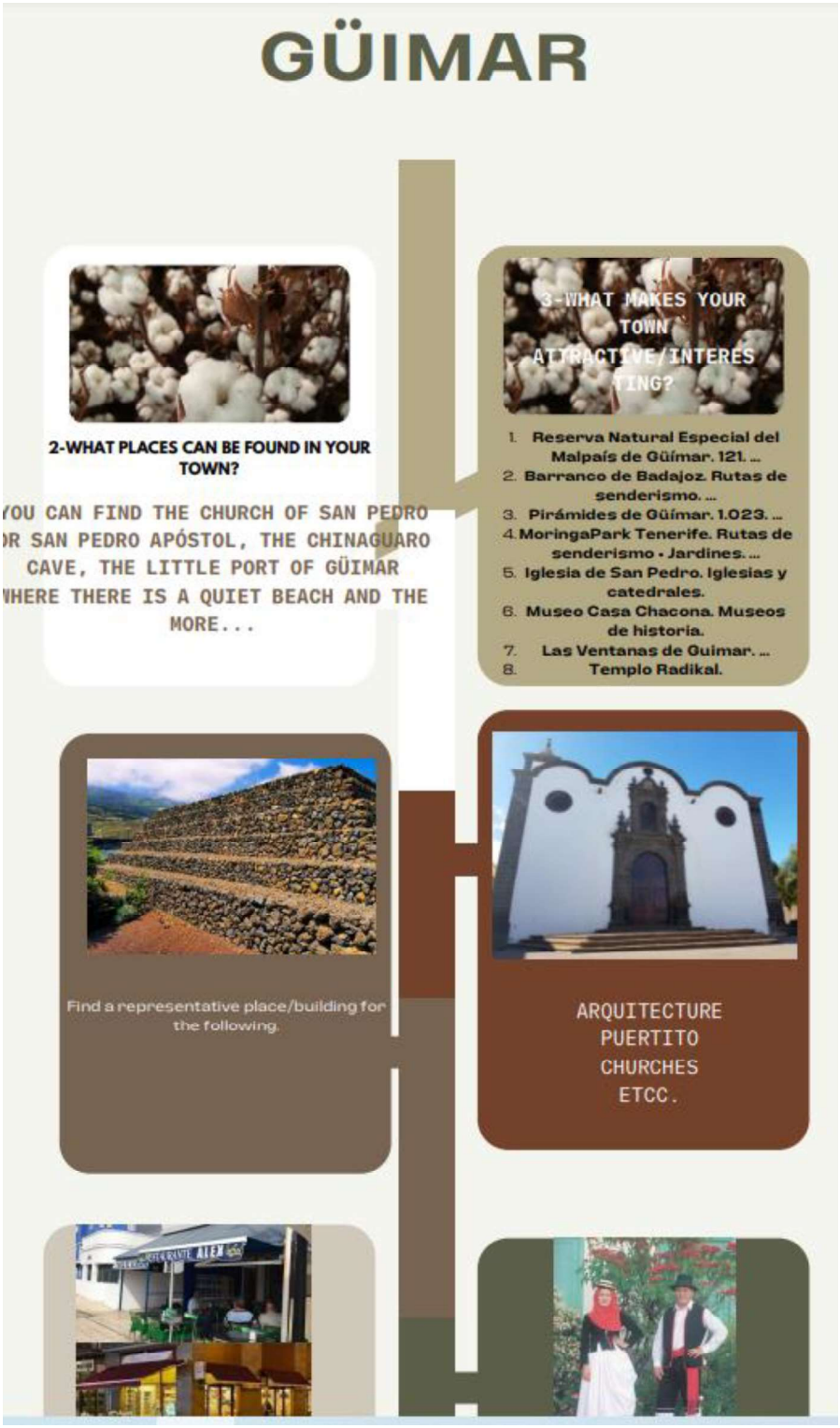
Anexo 7 Q.

MY HOMETOWN
WHAT'S YOUR CITY LIKE?
1
Güímar is a big city with many people and many places to visit.
WHAT PLACES CAN BE FOUND IN YOUR TOWN?
In Güímar we can visit the pyramids, the caves and the beautiful mountains.
2
WHAT MAKES YOUR TOWN ATTRACTIVE/INTERESTING?
3
Something very nice about Güímar are its pyramids as I said before and also its vegetation.
FIND A REPRESENTATIVE PLACE/BUILDING FOR THE FOLLOWING.
Now I am going to tell you some places that I recommend you go.
4

Anexo 7 R.

My hometown
SANDRA AHIMARA COUTO GLÉZ
1
WHAT'S YOUR CITY LIKE?
My city is small ,beautifull and it does have much poblation, the people who live in my vity is very friendly.
WHAT PLACES CAN BE FOUND IN YOUR TOWN?
We can find a place , a sale and not many other things, my city is small.
2
3
WHAT MAKES YOUR TOWN ATTRACTIVE/INTERESTING ?
In my city there is a natural pool that makes people go to my city.
SANDRA AHIMARA COUTO GLÉZ
FIND A REPRESENTATIVE PLACE / BUILDING FOR THE FOLLOWING.
In my city there is a square that people
4

Anexo 7 S.


GÜIMAR
2-WHAT PLACES CAN BE FOUND IN YOUR TOWN?
YOU CAN FIND THE CHURCH OF SAN PEDRO OR SAN PEDRO APÓSTOL, THE CHINAGUARO CAVE, THE LITTLE PORT OF GÜIMAR WHERE THERE IS A QUIET BEACH AND THE MORE...
3-WHAT MAKES YOUR TOWN ATTRACTIVE/INTERESTING?
1. Reserva Natural Especial del Malpaís de Güímar. 121. ...
2. Barranco de Badajoz. Rutas de senderismo. ...
3. Pirámides de Güímar. 1.023. ...
4. MoringaPark Tenerife. Rutas de senderismo · Jardines. ...
5. Iglesia de San Pedro. Iglesias y catedrales.
6. Museo Casa Chacona. Museos de historia.
7. Las Ventanas de Guimar. ...
8. Templo Radikal.
Find a representative place/building for the following.
ARQUITECTURE
PUERTITO
CHURCHES
ETCC.

ANEXO 8: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF LIVING IN A CITY.

Anexo 8 A.

video 2
1 Speaker
What's the advantage and the disadvantage he mentions?
The big disadvantage is that they have nothing to do.
2 Speaker
fWhat does he say about the pace of life in small towns?
It's very relaxing
3 Speaker
What's the advantage and the disadvantage he mentions?
Is that there are no comforts
4 Speaker
for him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?
the advantage is the non-pollution and the disadvantage is the little public transport.
5 Speaker
What does he say happens in small

Anexo 8 B.

VIDEO 1

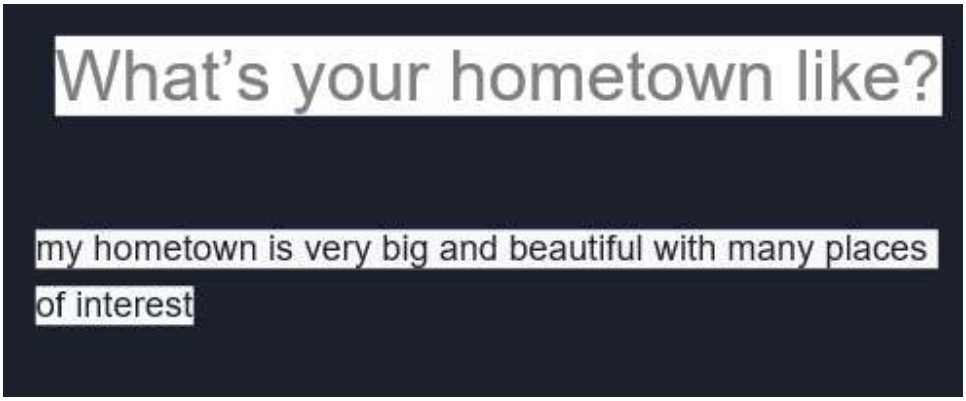
1.What's the disadvantage he mentions?
The disadvantage is the public transport in the town.
The traffic problems.
Air pollution.
May end up spending a lot more money.
Crime.
In the rural areas, it is very difficult to get public transportation.
Crowd.
Having to wait in line.
Traffic accident.
Fresh air.
2.What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?
The public transportation system. The crows and always having to wait in line.
4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas?
The principal advantage is having everything like shoppings, restaurants, hotels…
5. What's, according to this speaker, the main advantage?
The public transportation.

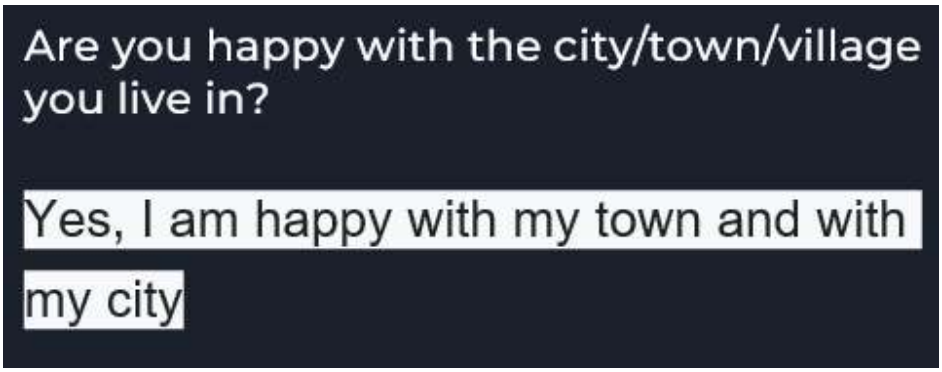
VIDEO 2

1. What's the advantage and the disadvantage he mentions?
The advantage is the lower cost of living. The disadvantage would be there are few amenities.
2. What does he say about the pace of life in small towns?
Peace of life is much slower
4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?
The advantage is the peace and quiet and the disadvantage is that there is never anything to do.

Anexo 8 C.

Advantages and
Disventages of the city
Advantages and Disventages of
the city


What's your hometown like?
my hometown is very big and beautiful with many places of interest


Are you happy with the city/town/village you live in?
Yes, I am happy with my town and with my city

What are some of the pros and cons?

Some pros and cons are

cons:

the lack of parking and the lack of employment and

pros:

services of all kinds and good traditions

What are the advantages and disadvantages of living in the coutryside or in a town.

the disadvantages are:

little communication,

litell cars

What's the disadvantage he mentions?

he mentions that the disadvantage of living in a city is that you need money

What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

advantage: public transport

disadvantages:

the crowds and waiting in line

What's, according to this speaker, the main advantage?

the main advantage he mentions is that in the city everything is more convenient

What's the advantage and the disadvantage he mentions?

advantages:peace and tranquility

disadvantage:

there's nothing to do

What does he say about the pace of life in small towns?

says that the pace of life is slower

Anexo 8 D.

My twon

My town is small but cozy since it has several areas to have fun such as the cabezo beach, the Plaza de Las Indias, the La Arandela bar-restaurant or the sports center at the end of the town.

I am happy with my town since I can play with my friends for a long time because of the various entertainment zones. I enjoy every weekend on the beaches or in the sports center playing soccer.

The good thing about the town is the experience of being in a fishing area and little civilization in the streets, and the worst thing is tourism, which is quite a lot and some tourists contaminate the town or break things.

Video 1

1-The disadvantage of living in a big city is having many places to spend money and get away with little from there.

2-pollution, criminal acts, heavy traffic…

3-The first advantage is public transportation and ease of movement within the city. The disadvantage is that there are many people and you will have to wait for everytime

4-the great advantage of the city is the greater medical assistance because in the towns there is not so much.

Video 2

1-The advantage of living in a town is that peace reigns and the disadvantage is that there is nothing else.

2-living in a town is more relaxing and with a slower life, but the great disadvantage is that there are not so many places to buy.

3-the advantage is the lower cost of living and the disadvantage is the comfort of life.

4-The advantage of living in a town is that pollution decreases and the disadvantage is that there is not as much public transport as in a city.

5-a town can be an advantage or a disadvantage to live in a town.

Anexo 8 E.

Advantages and Disadvantage

To do this you can use the map below with the phrases.

What's your hometown like? My hometown is very interesting since it has many places to visit, it is a small place but it is good above all because it is very quiet

Are you happy with the city/town/village you live in? Yes I am happy with the city where

I live since it is very attractive.

What are some of the pros and cons? The advantages of my town are that it is quiet and interesting and the disadvantages are that there are not many places

What are the advantages and disadvantages of living in the countryside or in a town?

The advantages of living in a town is that everyone knows each other and there is tranquility and the disadvantages are that there are few places to visit Then watch the first and second video and answer the questions you are asked about these videos.

1 video

What's the disadvantage he mentions ?One disadvantage he mentions is that you spend a lot more money in the city than in the town.

What are the disadvantages he mentions? The disadvantages that he mentions are that you spend more money, there is more pollution, more traffic and a lot of crime. There are also a lot of

crowds and having to queue everywhere is also a great disadvantage and there are also many traffic jams.

What's the huge advantage cities have compared to rural areas? The biggest comparison is the transportation What's, according to this speaker, the main advantage? The main advantage of the city is that you have everything at your fingertips

2 video

What's the advantage and the disadvantage he mentions? Peace and quiet is one of the advantages and one of the disadvantages is public transport

What does he say about the pace of life in small towns? The rhythm of life in the towns is calmer so life is slower For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town? The advantage is that there is a lot of peace and quiet and the disadvantage is that there is never anything to do What does he say happens in small towns? What is said to happen in the town is that everyone knows each other.

Anexo 8 F.

Mission 3

Video 1

https://youtu.be/RMHgl3w6QsY

¿What's the disadvantage he mentions?

- A disadvantage that they mention is that despite having a shopping center, restaurant and more at your fingertips, you can end up spending much more money.

¿What are the disadvantages he mentions?

- Mention several disadvantages such as air pollution,traffic and crime

¿What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

-One of the advantages that he mentioned was that the transportation system is very good and the two disadvantages that he mentions are the crowds and always having to wait in line

¿What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

-The great advantage they mention of cities that rural areas do not have is that they have better medical attention.

¿What's, according to this speaker, the main advantage?

-The only advantage he mentions is that everything is more convenient

Video 2

https://youtu.be/_r7Iukltxg8

¿What's the advantage and the disadvantage he mentions?

-The advantages he mentions are that in a small town there is a lot of peace and quiet but the disadvantage he mentions is that there is never anything to do

¿What does he say about the pace of life in small towns?

-What he says about the pace of life in a small town is that it is very slow.

¿What's the advantage and the disadvantage he mentions?

-The disadvantage you mention is that there are few communities

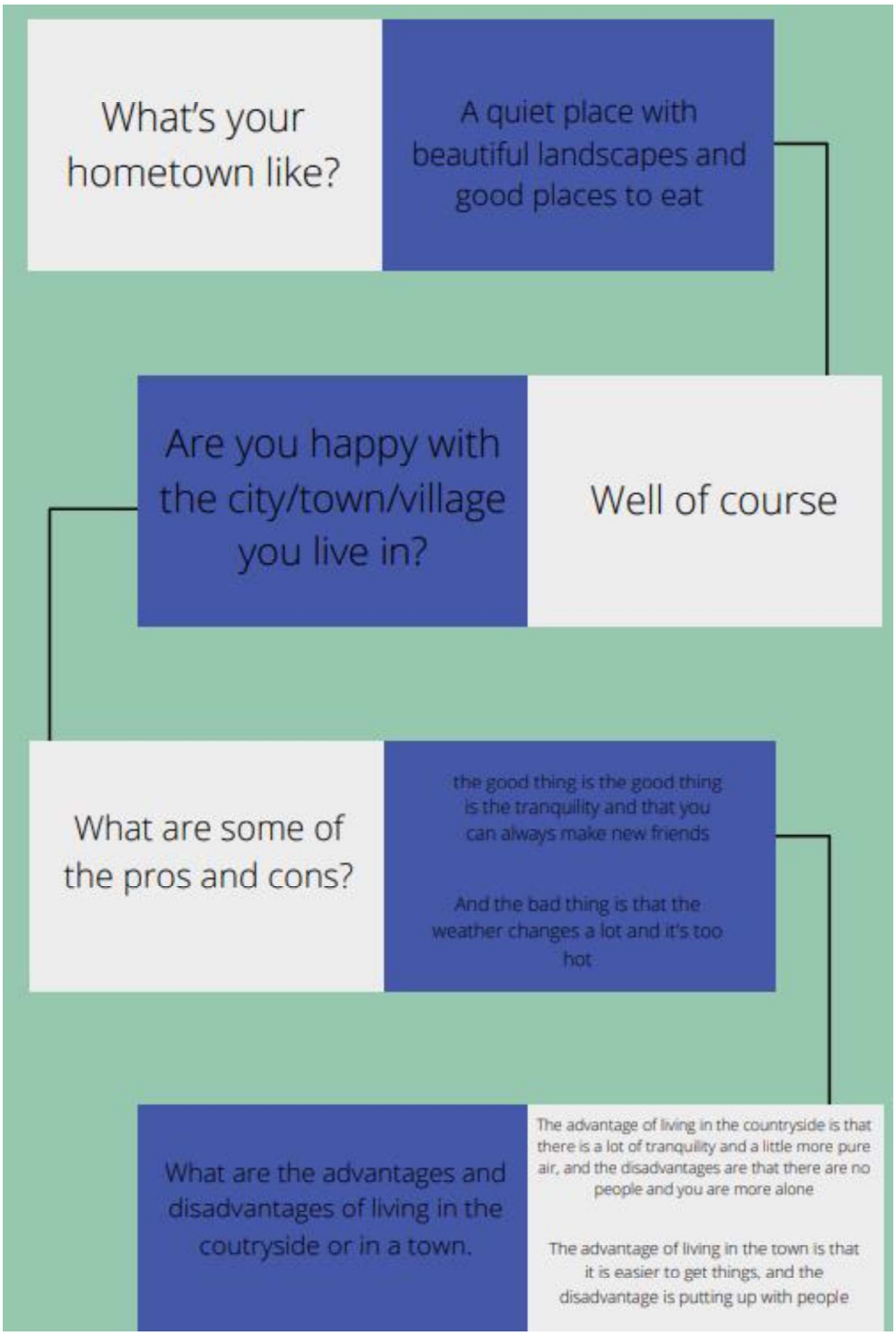
¿For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

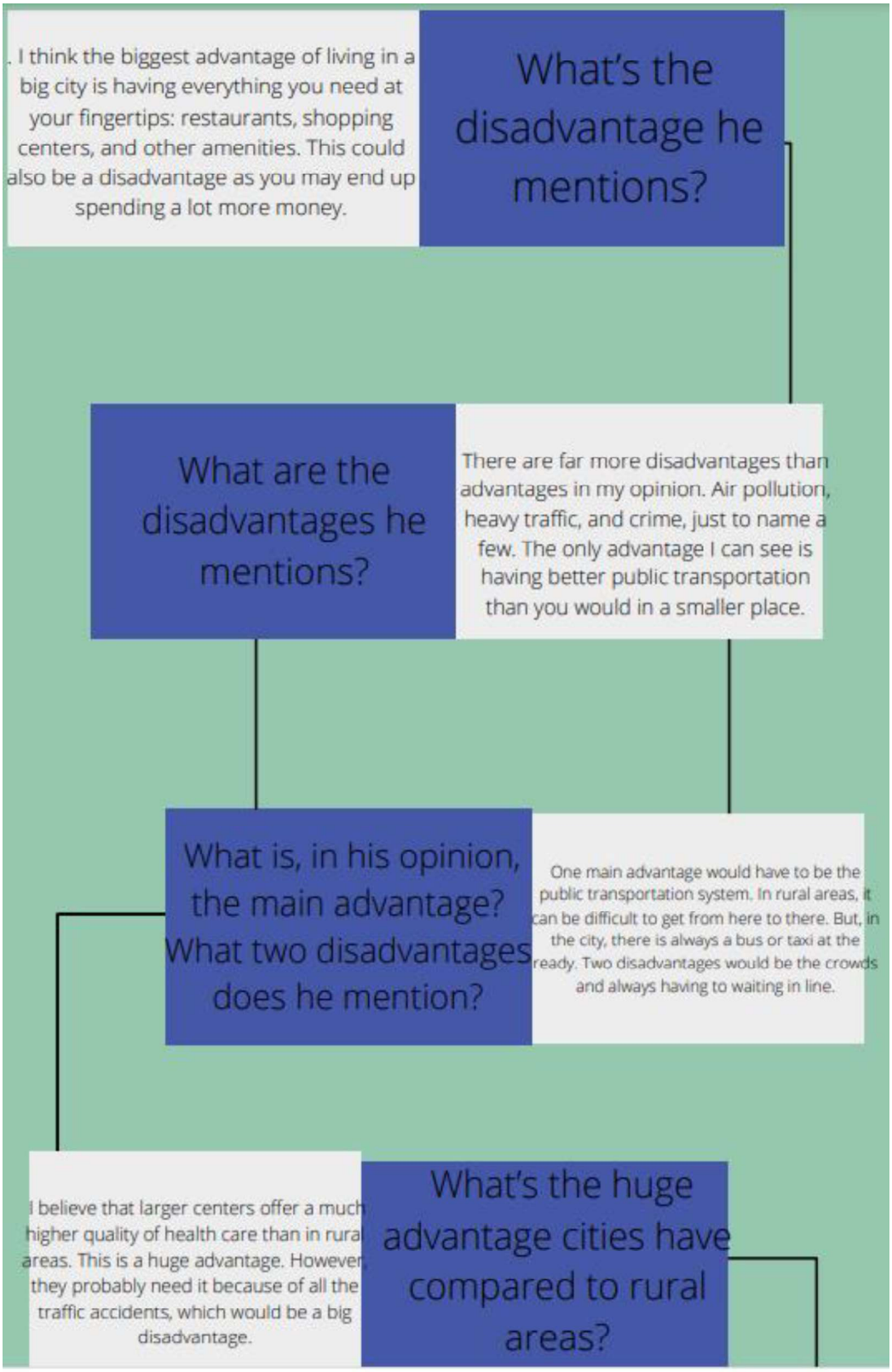
-The advantage he mentions is that there is less pollution in the environment, but a disadvantage is that public transport is not very good.

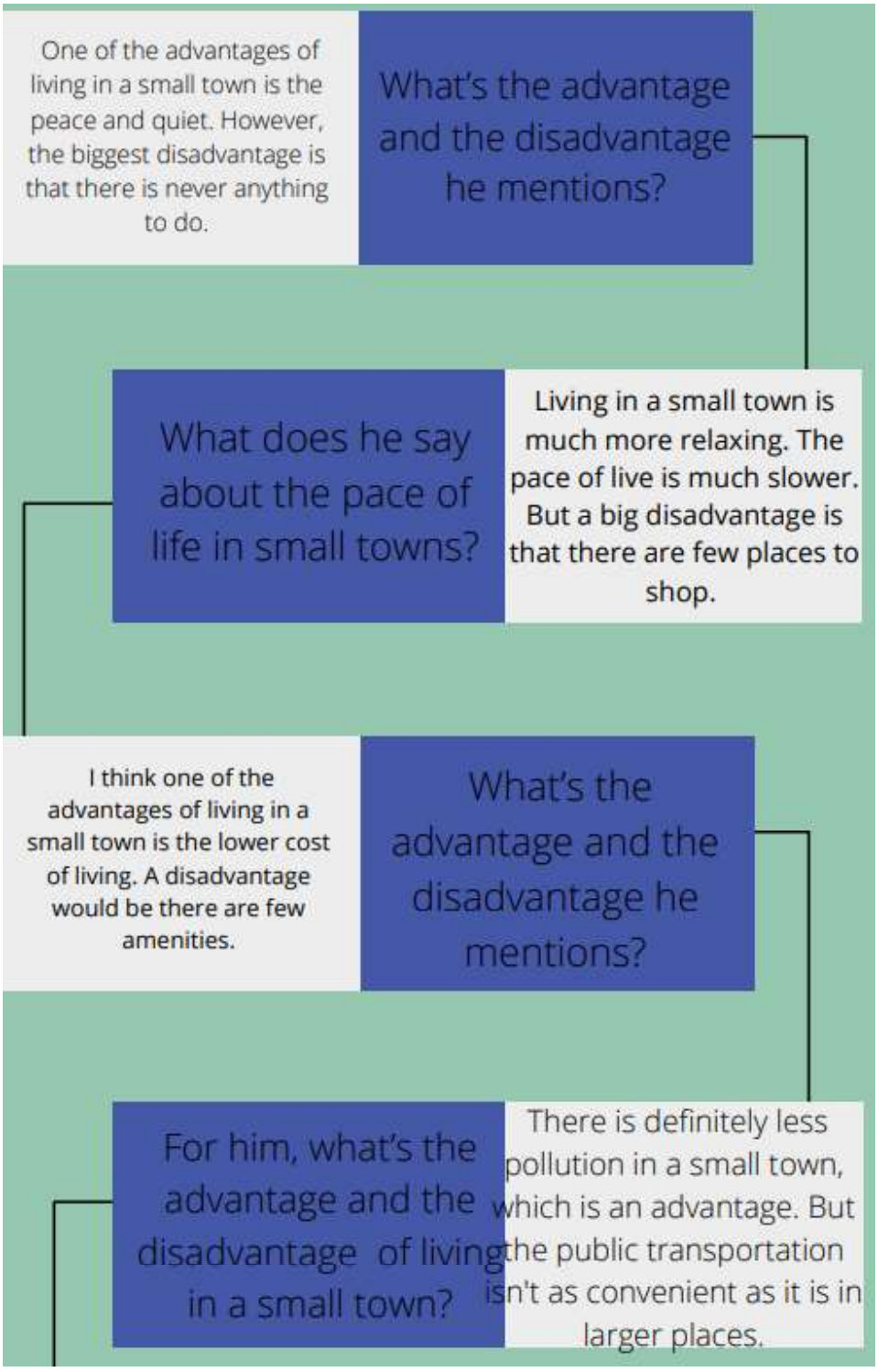
¿What does he say happens in small towns?

-what he says about what happens in small towns is that everyone knows everyone

Anexo 8 G.


What's your hometown like?
A quiet place with beautiful landscapes and good places to eat
Are you happy with the city/town/village you live in?
Well of course
What are some of the pros and cons?
the good thing is the good thing is the tranquility and that you can always make new friends
And the bad thing is that the weather changes a lot and it's too hot
What are the advantages and disadvantages of living in the coutryside or in a town.
The advantage of living in the countryside is that there is a lot of tranquility and a little more pure air, and the disadvantages are that there are no people and you are more alone
The advantage of living in the town is that it is easier to get things, and the disadvantage is putting up with people


. I think the biggest advantage of living in a big city is having everything you need at your fingertips: restaurants, shopping centers, and other amenities. This could also be a disadvantage as you may end up spending a lot more money.
What's the disadvantage he mentions?
What are the disadvantages he mentions?
There are far more disadvantages than advantages in my opinion. Air pollution, heavy traffic, and crime, just to name a few. The only advantage I can see is having better public transportation than you would in a smaller place.
What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?
One main advantage would have to be the public transportation system. In rural areas, it can be difficult to get from here to there. But, in the city, there is always a bus or taxi at the ready. Two disadvantages would be the crowds and always having to waiting in line.
I believe that larger centers offer a much higher quality of health care than in rural areas. This is a huge advantage. However they probably need it because of all the traffic accidents, which would be a big disadvantage.
What's the huge advantage cities have compared to rural areas?


What's the advantage and the disadvantage he mentions?
One of the advantages of living in a small town is the peace and quiet. However, the biggest disadvantage is that there is never anything to do.
What does he say about the pace of life in small towns?
Living in a small town is much more relaxing. The pace of live is much slower. But a big disadvantage is that there are few places to shop.
What's the advantage and the disadvantage he mentions?
I think one of the advantages of living in a small town is the lower cost of living. A disadvantage would be there are few amenities.
For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?
There is definitely less pollution in a small town, which is an advantage. But the public transportation isn't as convenient as it is in larger places.

Anexo 8 H.

Advantages and Disadvantages:

What's your hometown like?My city, that is, Guimar, is half a city and half a town since it does not have large buildings but it contains a number of inhabitants that make it a city. In short: in a city with lots of nature

Are you happy with the city/town/village you live in?:Yes , I am happy since it has a lot of vegetation , mountains , nearby beaches and a balanced climate , it also has very interesting shops such as the farmer 's market

What are some of the pros and cons?The pros are that it is a vastly quiet city, with a lot of attention ... ect and the cons are that they say it is a city that is too rural, it could be more futuristic.

What are the advantages and disadvantages of living in the countryside or in a town?

the advantages of living in the city town is that, for example, you have the forest nearby and you can go for a walk there, it also has many animals that in typical cities they do not have and the bad thing about living in Guimar is that ... I think it does not have bad things for me in town:

Speaker 1. What's the disadvantage he mentions?that in the city there are

many markets such as restaurants and the disadvantage is that you spend a lot of money

Speaker 2. What are the disadvantages he mentions?that in the city traffic and crimes are very frequent

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?Its advantage of the city is that there is enough transportation, in the town it is very difficult to get it but in the city at all hours there are taxis, buses...

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas?that in the cities they have very large stores

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage? you never have go far for anything in the village:

Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions? Is the

peace and quiet hower the biggest disadvantage is that there is never anything to do .

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns?that living in a town is very relaxing and life is very busy, but in the towns there are not many shops

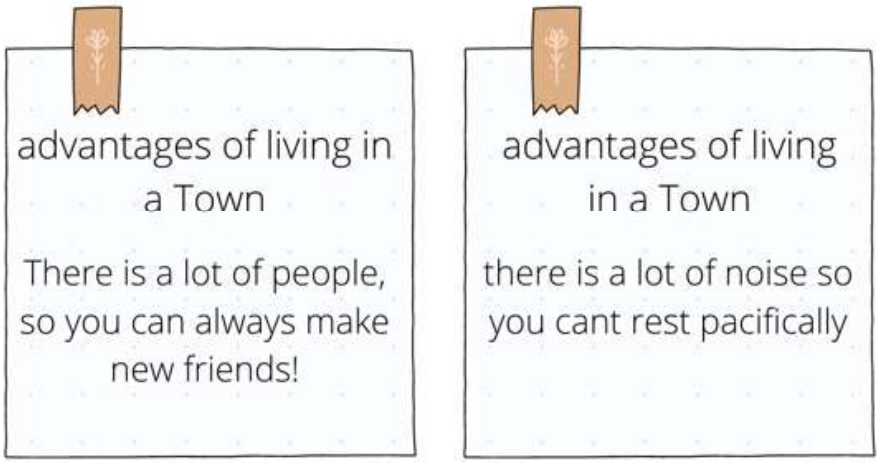
Speaker 3. What's the advantage and the disadvantage he mentions?the advantage is that the cost of houses are lower in the city and the disadvantage is that there are few amenities

Speaker 4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?the bad thing is that public transport is not compatible as it is in places larger everyone

Speaker 5. What does he say happens in small towns? Knows everyone in a small town this can be eithe

Anexo 8 I.

Advantages and disadvantages
of güímar
What´s your hometown city like?
Güímar is a really pretty and tranquil place. it is a mountainous place too
Are you happy with the city/town/village you live in?
I´m comfortable living in Güímar because i can see all my friends and I can enjoy a lot of beautiful landscapes
pros of living in Güímar
We have the beach near us and Güímar is a pacific place too
cons of living in Güímar
If you want a shopping centre you have to go to another town like Santa Cruz
advantages of living in a countryside
there are beatiful landscapes and fresh air to breath
disadvantages of living in a country side
as i mentioned back then, if you want to buy food or anything, you have to go to a town



First video

Speaker 1. What's the disadvantage he mentions?

1. you can spend a lot more money on the city

Speaker 2. What are the disadvantages he mentions?

1. Air polution
2. Heavy traffic
3. crimes

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

1. Advanatages :Public transportation system.
2. Disadvantages: Crowds and wait in line.

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

1. The huge advantage compared to rural areas is that the larges centres offer a better quality of health care.

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage?

1. the main advantage is that everything is more convenient in large cities.

Second video

Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage that he mentions is that small towns are really quiet and pacific places. The disadvantage that he mentions is that there are not things to do.

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns?

The pace of life in a small town is much more relaxed and slower.

Anexo 8 J.

MISSION 3

What's your hometown like? Güímar is a municipality of Tenerife. Is very big because it has a differents towns , for example: El Puertito de Güímar , Fátima , El Escobonal , El Socorro.. Güímar has 19.739 habitants.

Are you happy with the city/town/village you live in? Yes I´m happy living in my town .What are some of the pros and cons? The cons are, my town is very noisy and it hasn´t got parking lot. And it's pros are, it has got a lot of festivals , Güímar is Cervantine City….

What are the advantages and disadvantages of living in the coutryside or in a town?The advantages are it has a lot of parks for the kids and it has got many culture or interesting places. And the disadvantages are , the emissary is broken , and sometimes the beaches are dirty

video 1

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns? Air pollution , heavy traffic , and crime just to name a few , as you may end up spending a lot more money

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention? the main advantage is , in the city the people can use a public transportation.

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas? The huge adventage is a much higher quality of healht care than the rural areas.

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage? The main advantage in a city is that everything is most convinent.

video 2

Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions? The advantage is the peace and quiet, and the disadvantage is there is never anything to do.

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns? He says that the pace of life is much slower.

Speaker 4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town? The advantage is the lower cost of living . The disadvantage is would be there are few amenities.

Speaker 5. What does he say happens in small towns? Everyone knows everyone in a small town this can be either an advantage.

Anexo 8 K.

MISSION 3

What's your hometown like? Güímar is a municipality of Tenerife. Is very big because it has a differents towns , for example: El Puertito de Güímar , Fátima , El Escobonal , El Socorro.. Güímar has 19.739 habitants.

Are you happy with the city/town/village you live in? Yes I´m happy living in my townWhat are some of the pros and cons? The cons are, my town is very noisy and it hasn´t got parking lot.And it's pros are, it has got a lot of festivals , Güímar is Cervantine City….What are the advantages and disadvantages of living in the coutryside or in a town?The advantages are it has a lot of parks for the kids and it has got many culture or interesting places. And the disadvantages are , the emissary is broken , and sometimes the beaches are dirty

video 1

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns? Air pollution , heavy traffic , and crime just to name a few , as you may end up spending a lot more money

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention? the main advantage is , in the city the people can use a public transportation.

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas? The huge adventage is a much higher quality of healht care than the rural areas.

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage? The main advantage in a city is that everything is most convinent.

video 2

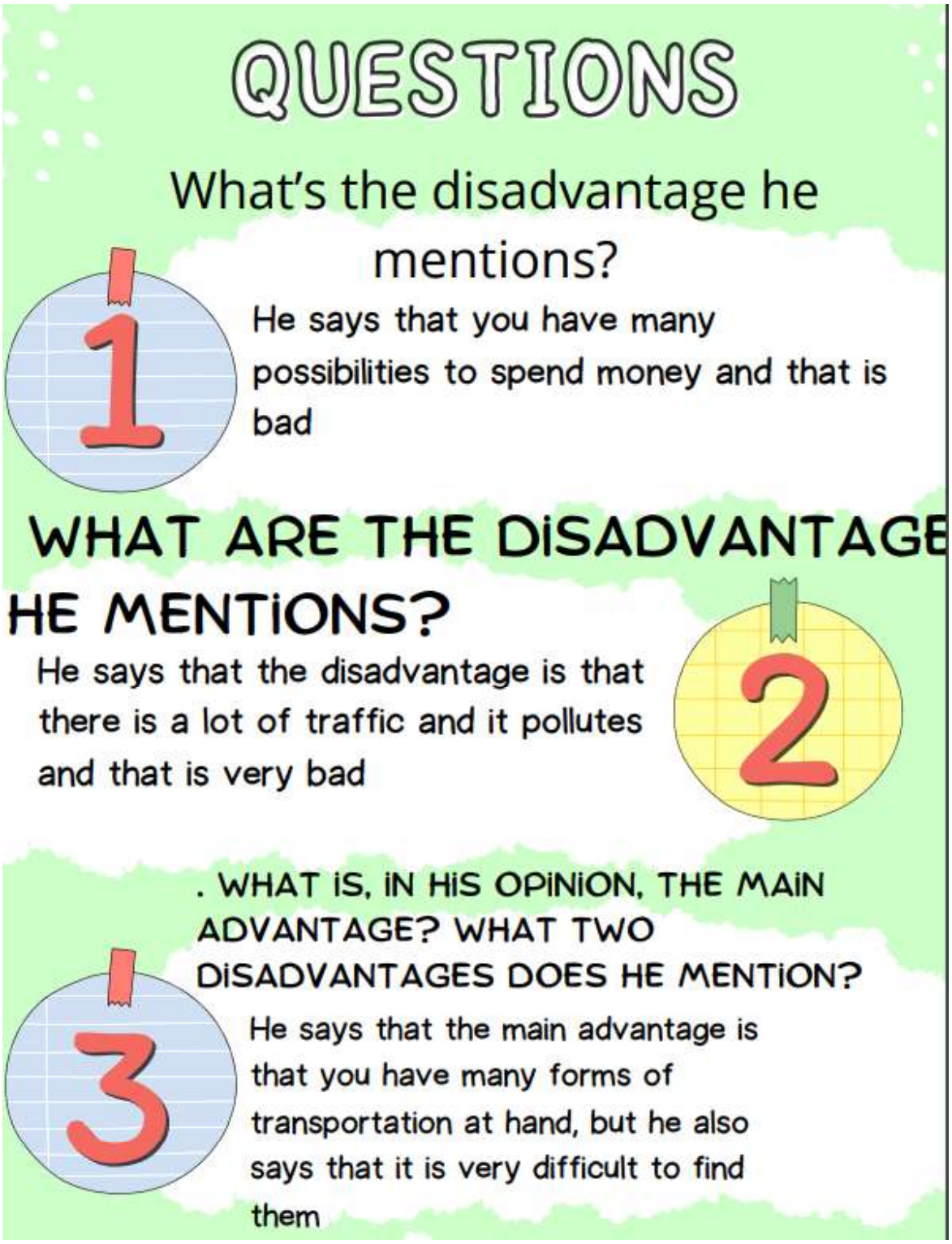
Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions? The advantage is the peace and quiet, and the disadvantage is there is never anything to do.

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns? He says that the pace of life is much slower.

Speaker 4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town? The advantage is the lower cost of living . The disadvantage is would be there are few amenities.

Speaker 5. What does he say happens in small towns? Everyone knows everyone in a small town this can be either an advantage.

Anexo 8 L.


QUESTIONS
What's the disadvantage he mentions?
1
He says that you have many possibilities to spend money and that is bad
WHAT ARE THE DISADVANTAGE HE MENTIONS?
He says that the disadvantage is that there is a lot of traffic and it pollutes and that is very bad
2
. WHAT IS, IN HIS OPINION, THE MAIN ADVANTAGE? WHAT TWO DISADVANTAGES DOES HE MENTION?
3
He says that the main advantage is that you have many forms of transportation at hand, but he also says that it is very difficult to find them

WHAT'S THE HUGE ADVANTAGE CITIES HAVE COMPARED TO RURAL AREAS?

4

he says that the difference is that there are many accidents

WHAT'S, ACCORDING TO THIS SPEAKER, THE MAIN ADVANTAGE?

5

the advantage he says is that to go to the places you don't have to go far

What's the advantage and the disadvantage he mentions?

1

He says that the advantage is that there is not much noise and the disadvantage is that there is nothing to do

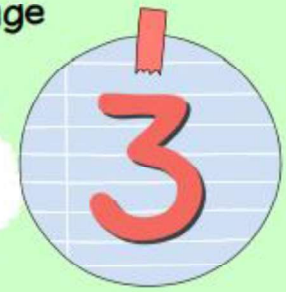
2

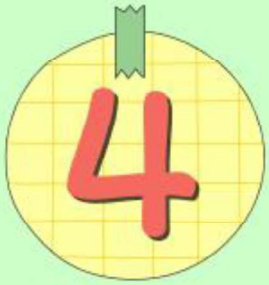
What does he say about the pace of life small towns?

the boy says that in small towns life is very quiet

What's the advantage and the disadvantage he mentions?

He says that the advantage is that there is not much noise and the disadvantage is that there are not many people



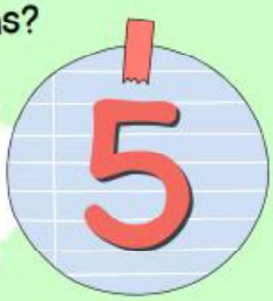


For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

He says that the advantages is that there is not much pollution and that the disadvantage is that there are not many means of transport

What does he say happens in small towns?

he says you can stay with friends without anyone bothering you



Anexo 8 M.

MISSION 3

My hometown is very big and has 20000 inhabitans. I am very happy with live in this town because it is rural, everything is more o less near, there is not much traffic and there are many things can you visit like the pyramids of Guimar.

The pros with live in Guimar are that there is not much noise, everything is close and It is good place to plant and the cons in Guimar is that it´s hot.

The advantages and disadvantages of living in the countryside are they are good places to plant, but for me there is no disadvantages.

Speaker 1. What's the disadvantage he mentions?

The disadvantage what he mentions are that everything is further away and as you made lot end up spending a lot more money.

Speaker 2. What are the disadvantages he mentions?

The disadvantages are there are air pollution, heavy traffic and crime.

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

A one advantage would have to be the public transportation system. In rural areas, it can be difficult to get from here to there. But, in the city, there is always a bus or taxi at the ready. Two disadvantages would be the crowds and always having to waiting in line.

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

Larger centers offer a much higher quality of health care than in rural areas. This is a huge advantage. However, they probably need it because of all the traffic accidents, which would be a big disadvantage.

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage?

The main advantage is that verything is more convenient in large cities. You never have to go far for anything--except for maybe fresh air. Needless to say, a lack of fresh air would be a disadvantage.

2 VIDEO

Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

One of the advantages of living in a small town is the peace and quiet. However, the biggest disadvantage is that there is never anything to do.

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns?

Living in a small town is much more relaxing. The pace of live is much slower. But a big disadvantage is that there are few places to shop.

Speaker 3. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

One of the advantages of living in a small town is the lower cost of living. A disadvantage would be there are few amenities.

Speaker 4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

There is definitely less pollution in a small town, which is an advantage. But the public transportation isn't as convenient as it is in larger places.

Speaker 5. What does he say happens in small towns?

Everyone knows everyone in a you look at it.small town. This can be either an advantage or a disadvantage depending on how look at it you

Anexo 8 N.

Advantages and Disadvantages of the city.

What's your hometown like?

My hometown is very big and it is very good because you have many things to see and they are unique from here

Are you happy with the city/town/village you live in?

Yes, I am very happy because people live well here and I have a lot of people I love.

What are some of the pros and cons?

The pros are that I have the beach next to me and that I have people I love. For me that is the most important thing. And then the cons are that to go to school I have to take transportation and all that, but for me there are no cons.

What are the advantages and disadvantages of living in the coutryside or in a town?

The advantages are that you have the beach next to you and that you are away from noise and factories. And the disadvantages are that you always have to leave the town to go buy food or clothes.

What's the disadvantage he mentions?

The disadvantage he mentions is that you can spend much more money.

What are the disadvantages he mentions?

Pollution, traffic, crime, crowds, always having to wait in line, traffic accidents often and the last disadvantage is that you can't get fresh air.

What is, in his opinion, the main advantage?

What two disadvantages does he mention?

In my opinion, the main advantage is that you have everything in the city. You don't have to travel far to buy food or clothes. And for me the two main disadvantages are the pollution and the people, there are too many people in the cities.

What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

The biggest advantage is that you don't have to wait for public transport, there will always be one waiting.

What's, according to this speaker, the main advantage?

The biggest advantage is having everything you need at your fingertips.

What's the advantage and the disadvantage he mentions?

One of the advantages is the peace and quiet and the biggest disadvantage is that there is never anything to do.

What does he say about the pace of life in small towns?

He says that the pace of life is much slower because it is more relaxing and calm.

What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage is that you live much more peacefully and the disadvantage is that there are few places to buy.

For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

The advantage is that there is less cost of living and the disadvantage is that there are few amenities.

What does he say happens in small towns?

He says that everyone knows everyone, and that could be an advantage or disadvantage depending on how you look at it.

Anexo 8 Ñ.

What's your hometown like?

It is a big place, with many shops, bars, restaurants, gas stations, etc. There are also many people, especially teenagers.

Are you happy with the city/town/village you live in?

Yes, because it is a small town and there are very few inhabitants at the same time there is a lot of vegetation

What are some of the pros and cons?

The pros are that there are very few people so it is a quiet place and the cons are that there are not many places to go, there are only the necessary ones.

Speaker 1. What's the disadvantage he mentions?

This first speaker comments that the disadvantage is that since there are many places to buy, in the end you spend a lot of money.

Speaker 2. What are the disadvantages he mentions?

This second speaker mentions that there are more disadvantages than advantages, which are that today there are many crimes and a lot of traffic.

Speaker 3. What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

The main advantage that the third speaker mentions is over the public transport system in rural areas and the disadvantages are that you always have to take buses, taxis, etc. in the city and it is very complicated.

Speaker 4. What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

The difference you mention is how few people there are.

Speaker 5. What's, according to this speaker, the main advantage?

The main advantages that he mentions is that the air is cleaner and there is not much pollution.

Speaker 1. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage that he mentions is that there is a lot of tranquility and the great disadvantage that he mentions is that there is never anything to do

Speaker 2. What does he say about the pace of life in small towns?

The second speaker says that living in a small place is more relaxing

Speaker 3. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage are that it has a lower cost of living and the disadvantage are that there are few amenities

Speaker 4. For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

There is less pollution but public transport is not so convenient

Speaker 5. What does he say happens in small towns?

Living in a small place can be an advantage or a disadvantage depending on how you see it

Anexo 8 P.

My hometown is sometimes quiet.

If the truth is, I am happy to live in a town because it is quieter sometimes.

The good thing about living in a Puertito de Guimar is that you have everything close to your house.The downside of living in a town is that there are few shops. and the advantages of living in a town is that almost everything is close.

1- What's the disadvantage he mentions?

The downside you are talking about is that you can spend a lot of money.

2- What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

The advantage of nobra is that it is a better transport than yours, the other disadvantages you name are air pollution and heavy traffic.

3-What's the huge advantage cities have compared to rural areas?

The advantage of living in the city is that there is always a bus or a taxi ready, compared to rural areas it is more difficult to get there.

What's, according to this speaker, the main advantage?

The first advantage he says is that living in a big city is that you have everything at your fingertips.

. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage of living in a small town is that there is peace and quiet, and the disadvantage of living in a small town is that there is never anything to do.

What does he say about the pace of life in small towns?

The pace of living in a small town is much slower, but the disadvantage is that there are

few places to buy. What's the advantage and the disadvantage he mentions?

The advantage you mention is that living in a small town is the lower cost of living, and a disadvantage is that there are few amenities.

For him, what’s the advantage and the the disadvantage of living in a small town?

The advantage of living in a small town is that there is less pollution.

What does he say happens in small towns?

What it says about a small town is that they know everyone in a small town, this can be an advantage or a disadvantage depending on how you look at it

Anexo 8 Q.

MY CITY

Güimar

What's your hometown like?

My city "guimar" is big and has some very nice and interesting landscapes.

Are you happy with the city/town/village you live in?

I am happy with my city, the people who live in Güimar are very friendly.

What are some of the pros and cons?

One good thing about living in Güimar is that it's a quiet city and I really don't see anything bad in guimar.

What are the advantages and disadvantages of living in the countryside or in a town?

An advantage of living in Güimar is that it has good landscapes and is a quiet city. And I don't see any disadvantages in the city of Güimar.

VIDEO 1

https://youtu.be/RMHgl3w6QsY

QUESTIONS:

1-What's the disadvantage he mentions?

The disadvantages as you may end up spending a lot more money.

2. What are the disadvantages he mentions?

Traffic and crimes are very frequent.

3- What is, in his opinion, the main advantage? What two disadvantages does he mention?

One advantage that he says is that you have everything within reach in that city such as restaurants, shops... And another advantage is that he says that it has better public transportation than you have in smaller places.

4- What's the huge advantage cities have compared to rural areas? a comparison that you have everything at your fingertips for example when you want to go shopping you can go to a store in the city or also restaurants shopping malls....

5- What's, according to this speaker, the main advantage?

One main advantage would be the public transportation system in rural areas can be difficult to get from here to there but in the city there is always a bus or taxi at the ready two.

VIDEO 2

https://youtu.be/_r7Iukltxg8

QUESTIONS:

1- What's the advantage and the disadvantage he mentions?

An advantage of living in a small city is the peace and quiet and a biggest disadvantage is that you have nothing to do and nowhere to do.

2- What does he say about the pace of life in small towns?

There is never anything to do living in a small town is more relaxing and the peace of life is much slower.

4-For him, what's the advantage and the disadvantage of living in a small town?

The advantage of living in a small town is the peace that there is, the tranquility and no noise that can disturb you, but the great disadvantage of living in a small town is that there are no shops or gas stations, bus stations…

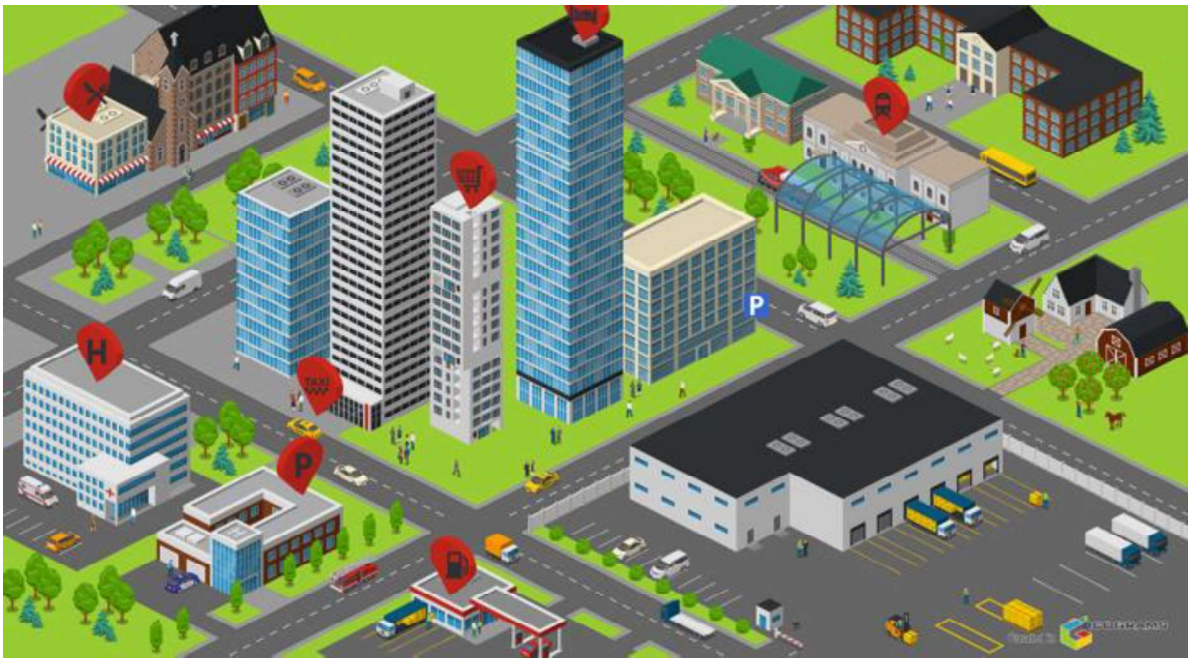
5-What does he say happens in small towns? He says that there is less pollution in a small city.

ANEXO 9: TABLA DE RESULTADOS MISIÓN 4.

	Nombre / Apellido(s)	Estado	Comenzado el	Finalizado	Tiempo requerido	Calificación/10,00	P. 1 /3,00	P. 2 /4,00	P. 3 /2,00	P. 4 /1,00
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	5 de mayo de 2022 09:51	10 de mayo de 2022 13:24	5 días 3 horas	**2,86**	0,86	0,00	2,00	-
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	4 de mayo de 2022 10:09	4 de mayo de 2022 17:36	7 horas 27 minutos	**5,67**	2,57	0,80	2,00	0,
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	4 de mayo de 2022 09:33	4 de mayo de 2022 10:04	30 minutos 46 segundos	**4,74**	2,14	0,10	2,00	0,
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	27 de abril de 2022 10:06	27 de abril de 2022 10:20	14 minutos 1 segundos	**7,50**	3,00	2,00	2,00	0,
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	28 de abril de 2022 09:31	28 de abril de 2022 09:42	10 minutos 49 segundos	**6,14**	2,14	1,00	2,00	1,
	[redacted] Sole Revisión del intento	Finalizado	4 de mayo de 2022 15:39	5 de mayo de 2022 09:51	18 horas 12 minutos	**5,70**	3,00	0,10	2,00	0,
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	14 de mayo de 2022 12:42	14 de mayo de 2022 13:49	1 hora 6 minutos	**7,00**	3,00	1,50	2,00	0,
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	12 de mayo de 2022 12:59	12 de mayo de 2022 13:13	13 minutos 55 segundos	**5,00**	3,00	0,00	2,00	-
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	28 de abril de 2022 09:34	28 de abril de 2022 10:06	32 minutos 7 segundos	**4,36**	0,86	0,50	2,00	1,00
	[redacted] Revisión del intento	Finalizado	5 de mayo de 2022 09:31	5 de mayo de 2022 09:49	17 minutos 27 segundos	**5,60**	3,00	0,10	2,00	0,50

☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	11 de mayo de 2022 09:40	de 2022 09:52	10 segundos	**9,70**	✔ 3,00	☑ 3,90	✔ 2,00	☑ 0,80
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	5 de mayo de 2022 09:43	9 de mayo de 2022 21:22	4 días 11 horas	**8,00**	✔ 3,00	☑ 2,00	✔ 2,00	✔ 1,00
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	28 de abril de 2022 10:01	28 de abril de 2022 10:13	11 minutos 24 segundos	**3,93**	☑ 0,43	☑ 1,00	✔ 2,00	☑ 0,50
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	8 de mayo de 2022 15:56	10 de mayo de 2022 13:25	1 día 21 horas	**6,71**	☑ 1,71	☑ 2,00	✔ 2,00	✔ 1,00
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	2 de mayo de 2022 12:14	2 de mayo de 2022 12:38	23 minutos 29 segundos	**3,06**	☑ 0,86	☑ 0,10	✔ 2,00	☑ 0,10
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	5 de mayo de 2022 09:37	5 de mayo de 2022 09:51	13 minutos 51 segundos	**5,70**	✔ 3,00	☑ 0,10	✔ 2,00	☑ 0,60
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	12 de mayo de 2022 11:07	12 de mayo de 2022 11:23	15 minutos 55 segundos	**7,00**	✔ 3,00	☑ 1,50	✔ 2,00	☑ 0,50
☐		[redacted] Revisión del intento	Finalizado	17 de mayo de 2022 19:55	17 de mayo de 2022 20:14	18 minutos 56 segundos	**6,90**	✔ 3,00	☑ 1,50	✔ 2,00	☑ 0,40
☐		[redacted] Revisión del	Finalizado	26 de abril de 2022 17:27	26 de abril de 2022 20:11	2 horas 44 minutos	**3,36**	☑ 0,43	☑ 1,00	☑ 1,43	☑ 0,50

ANEXO 10: CIUDADES CREADAS CON ICOGRAMS.



Anexo 10 A.

Anexo 10 B.

Anexo 10 C.

Anexo 10 D.

Anexo 10 E.

Anexo 10 F.

Anexo 10 G.

Anexo 10 H.

Anexo 10 I.

Anexo 10 J.

Anexo 10 K.

ANEXO 11: INSIGNIAS DE EVAGD.

8
Mission 8
Tour Guide
Level 8
7
Mission 7
Tour Guide
Level 7
9
Mission 9
Tour Guide
Level 9
10
Mission 10
Tour Guide
Level 10

ANEXO 12: CERTIFICADO DE GUÍA TURÍSTICO.

2022

TOUR GUIDE

This certificate belongs to:

Student's Name

For accomplishing all the missions and doing such a great effort during these four weeks of gamification

Kelvin Santiago

IES Mencey Acaymo

ANEXO 13: MODELO DE RÚBRICA PRUEBAS COMPETENCIALES.

Fun Around the Town

IES Mencey Acaymo

Class: 1º ESO E I

Class activity _____ Weekly evaluation _____Final evaluation _____

Objective: to evaluate the students' performance in different oral, writing, reading and listening

Date: Student name:

Max Score: Average score: Final mark:

Scale	Name	Description
(4 = 10)	Excellent: (4 = 10)	The student understand the assigned task. He/she expresses himself/herself correctly in English on the indicated topic with ease and spontaneity. The student uses a variety of vocabulary and demonstrates knowledge of the indicated use of different grammatical structures.
(3 = 8 and 9)	Outstanding	The student understand the assigned task. He/she expresses himself/herself correctly in English on the indicated topic with a certain degree of ease and spontaneity. The student uses a variety of vocabulary and demonstrates knowledge of the indicated use of different grammatical structures.
(2 = 6 and 7)	Acceptable	The student understand the assigned task. He/she expresses himself/herself correctly in English on the indicated topic with some ease and spontaneity. The student uses adequate and varied vocabulary. He/She demonstrates knowledge of the intended use of the different gramatical structures.

(1 = 5)	Poor	He/she shows little understanding of the assigned task. The student expresses himself/herself with difficulty in English on the indicated topic. He/she uses vocabulary and grammatical structures in a limited way. Participation focuses in one person.
(0 = ≤ 4)	Insufficient	There is no evidence of understanding of the assigned task. The use of English language is very limited. There is little participation.
0		The student has not done the assigned task.

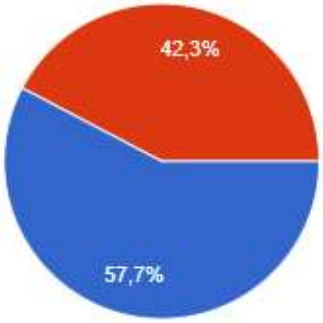
Elaboración propia, a partir de Gatica y Uribarren (2013) y Martínez (2008)

ANEXO 14: GRÁFICAS DE PORCENTAJES ENCUESTA DE MOTIVACIÓN INICIAL.

1º ESO E

Sexo

26 respuestas

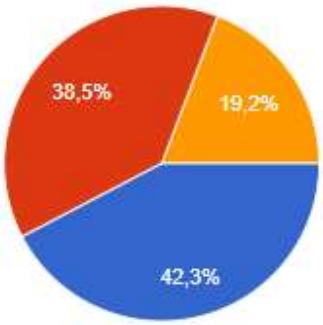


Masculino
Femenino

Componente de motivación 1: Actitudes

Considero que estudiar inglés es una pérdida de tiempo.

26 respuestas

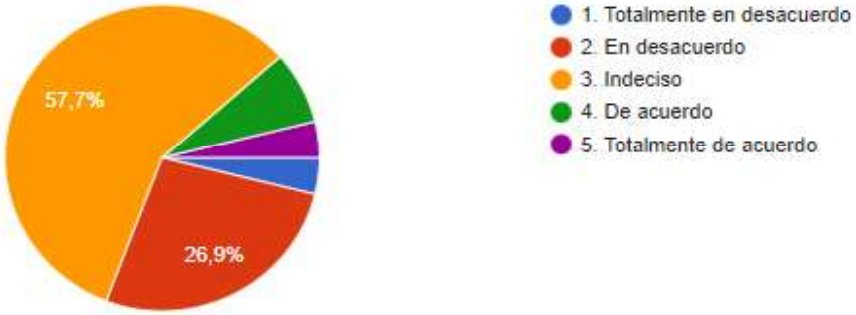


1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Anexo 14 A.

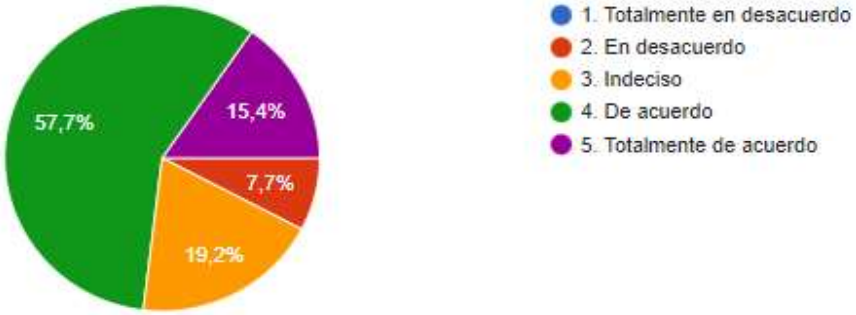
Me tomo el aprendizaje del inglés como un hobby.

26 respuestas



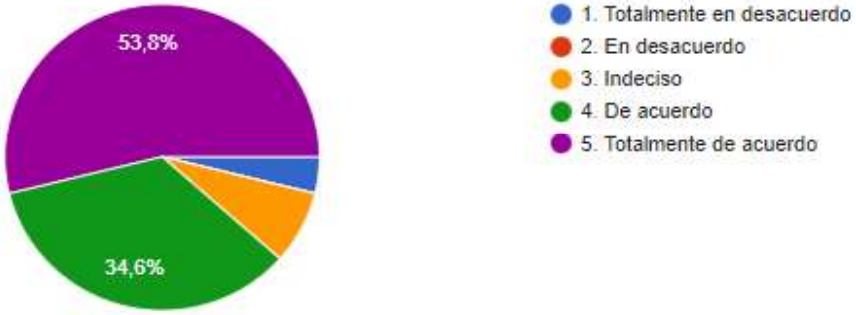
Cuando estudio inglés pongo todo mi empeño.

26 respuestas



Aprender inglés es importante para mi.

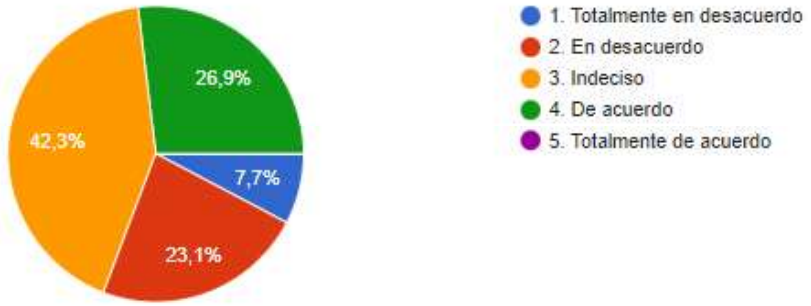
26 respuestas



Anexo 14 B.

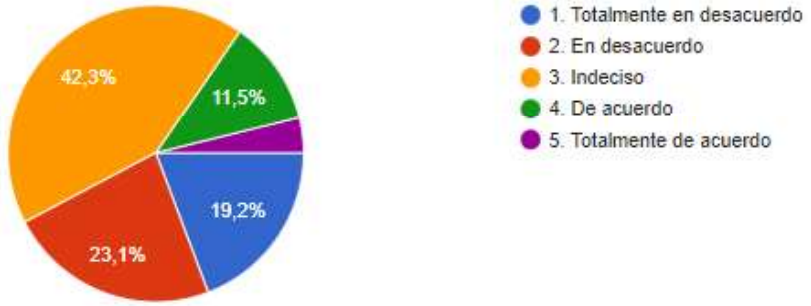
Me fascina estudiar inglés.

26 respuestas



Considero que estudiar inglés es aburrido.

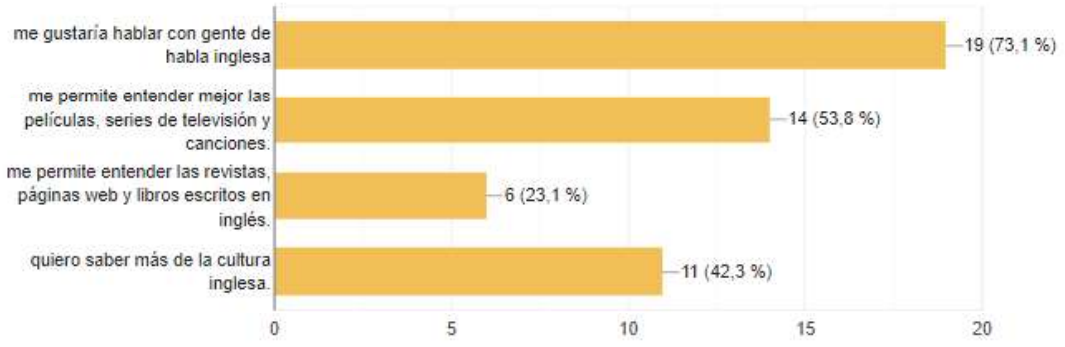
26 respuestas



Quiero aprender inglés porque:

Copiar

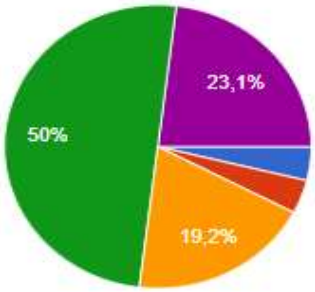
26 respuestas



Anexo 14 C.

Estoy seguro de que aprenderé inglés en este curso.

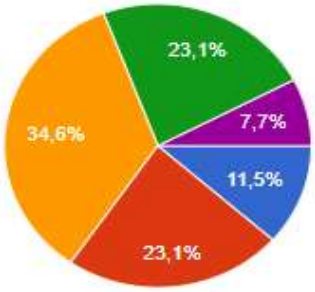
26 respuestas



1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Cuando estudio inglés me siento desanimado.

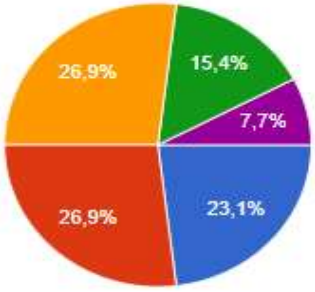
26 respuestas



1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Para mi, aprender inglés es más fácil que para mis otros compañeros.

26 respuestas

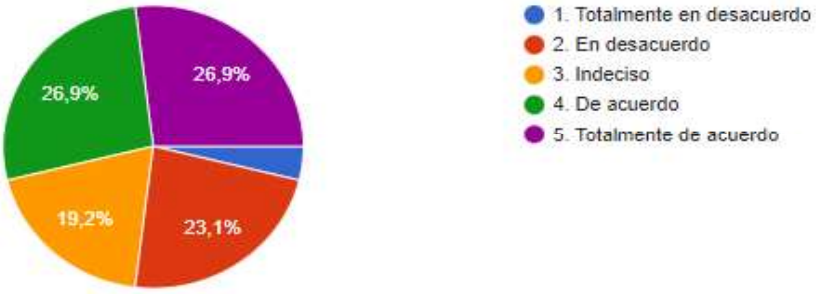


1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Anexo 14 D.

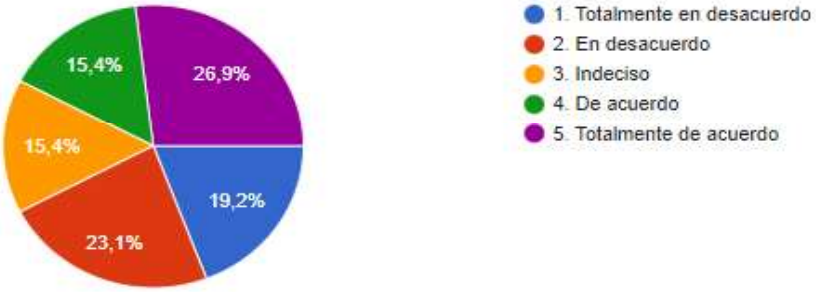
Lamentablemente, no soy muy bueno estudiando inglés.

26 respuestas



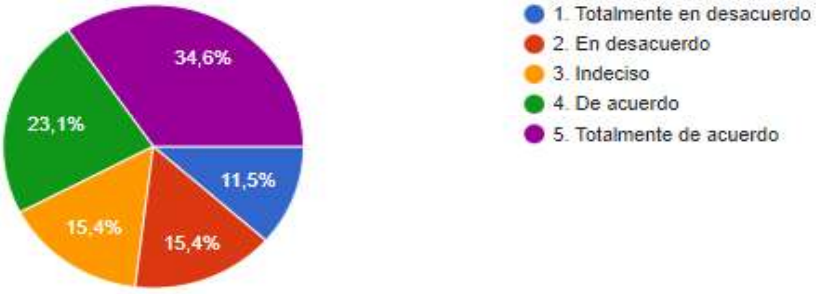
Me pongo muy nervioso cuando tengo que participar en la clase de inglés.

26 respuestas



Me preocupa que los demás se rían de mi cuando hablo inglés en clase.

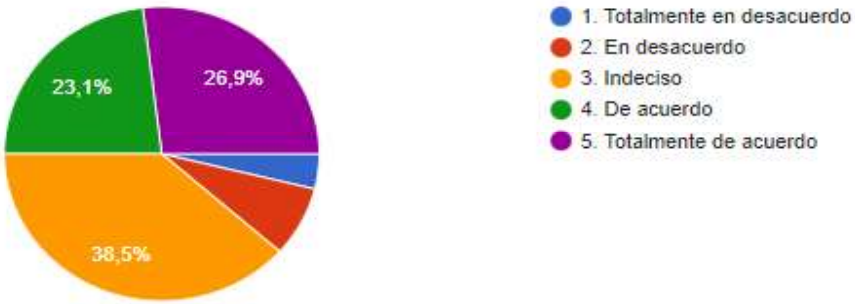
26 respuestas



Anexo 14 E.

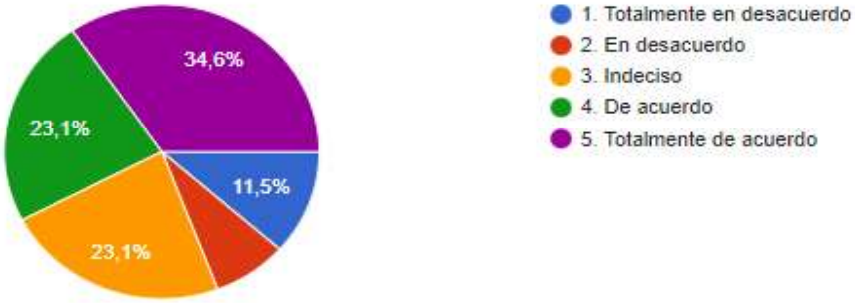
Creo que los demás compañeros hablan mejor inglés que yo.

26 respuestas



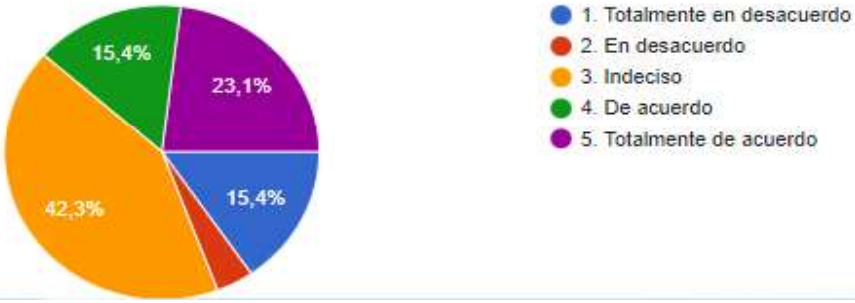
Suelo levantar la mano para preguntar mis dudas en clase.

26 respuestas



Se me da mucho mejor escribir en inglés que hablar.

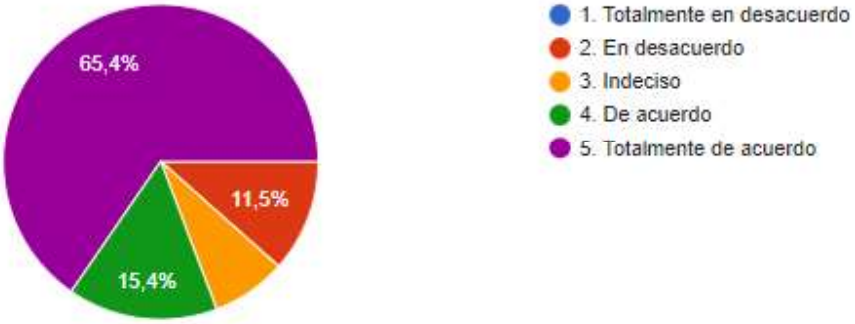
26 respuestas



Anexo 14 F.

Si mi nivel de inglés fuera mejor participaría más en clase.

26 respuestas

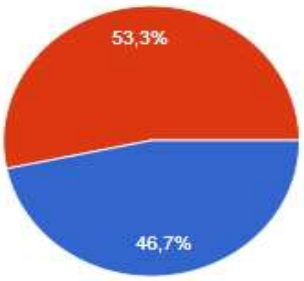


1º ESO D

Anexo 14 G.

Sexo

15 respuestas

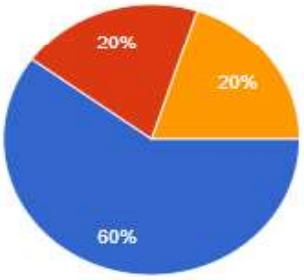


Masculino
Femenino

Componente de motivación 1: Actitudes

Considero que estudiar inglés es una pérdida de tiempo.

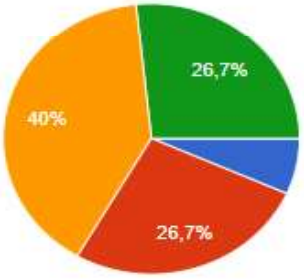
15 respuestas



1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Me tomo el aprendizaje del inglés como un hobby.

15 respuestas

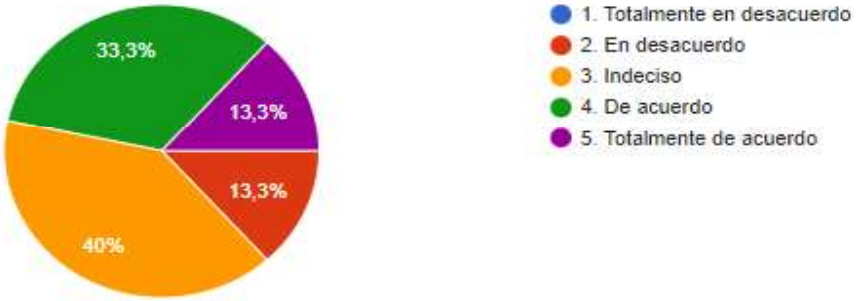


1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Anexo 14 H.

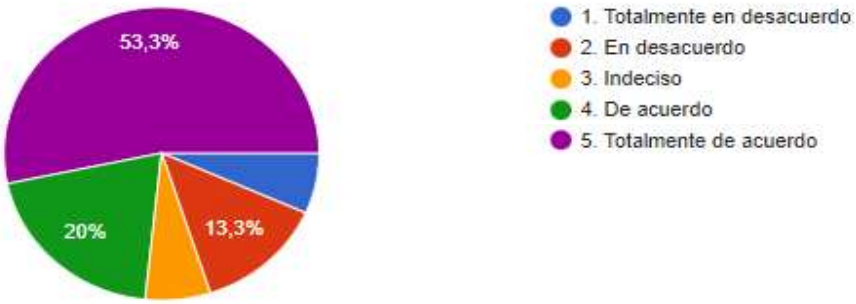
Cuando estudio inglés pongo todo mi empeño.

15 respuestas



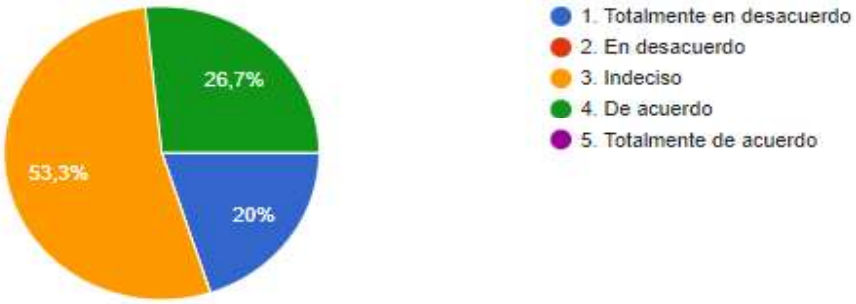
Aprender inglés es importante para mí.

15 respuestas



Me fascina estudiar inglés.

15 respuestas

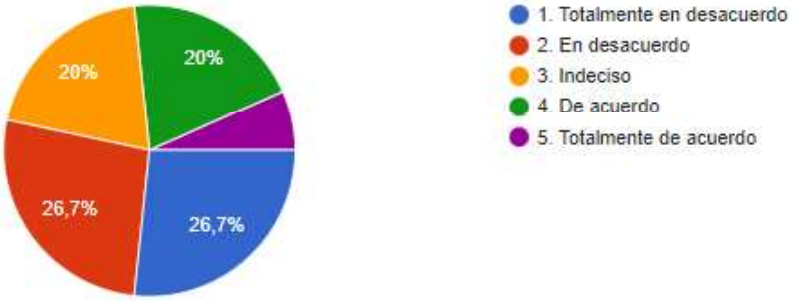


Anexo 14 I.

Considero que estudiar inglés es aburrido.

Copiar

15 respuestas

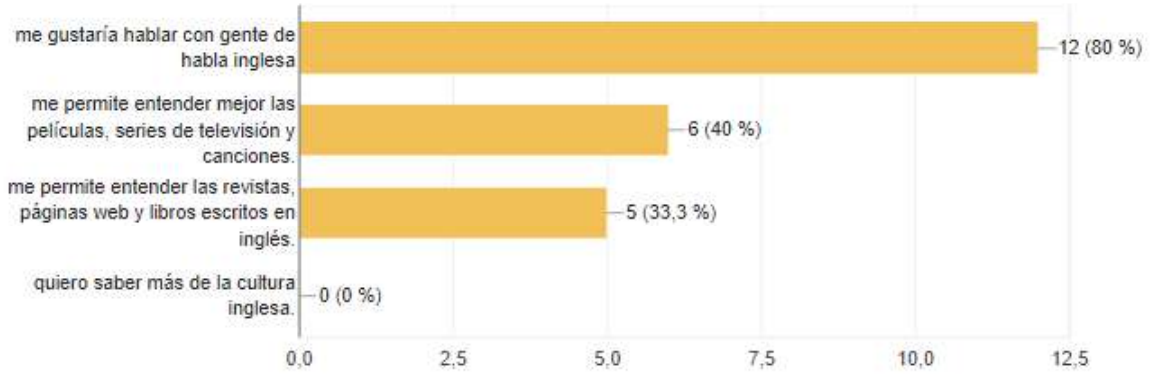


Componente de motivación 2: Orientaciones de aprendizaje

Quiero aprender inglés porque:

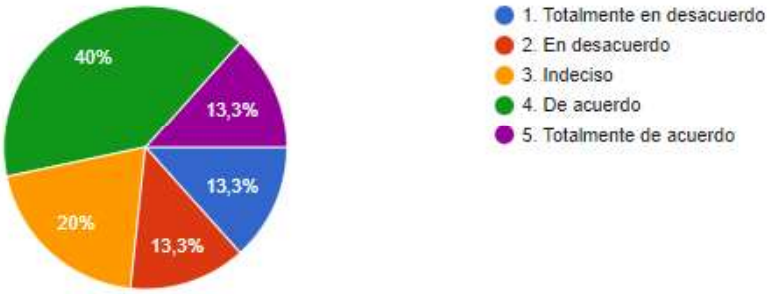
Copiar

15 respuestas



Estoy seguro de que aprenderé inglés en este curso.

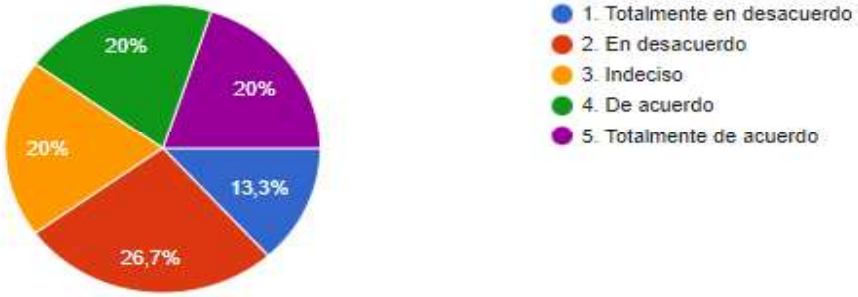
15 respuestas



Anexo 14 J.

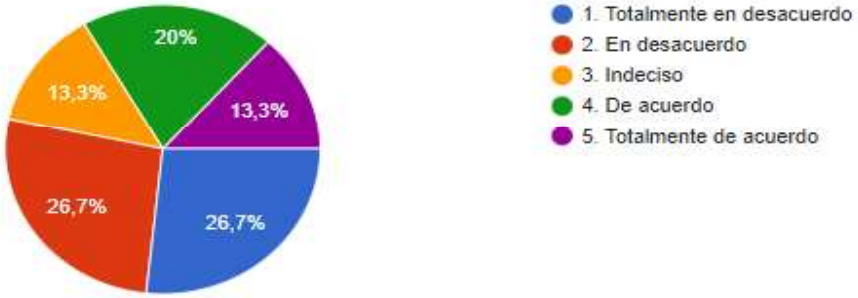
Cuando estudio inglés me siento desanimado.

15 respuestas



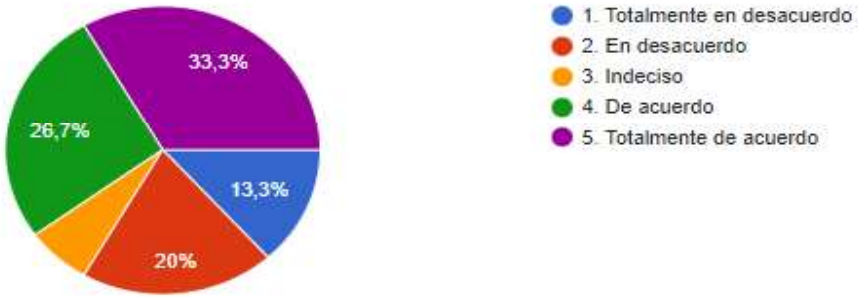
Para mi, aprender inglés es más fácil que para mis otros compañeros.

15 respuestas



Lamentablemente, no soy muy bueno estudiando inglés.

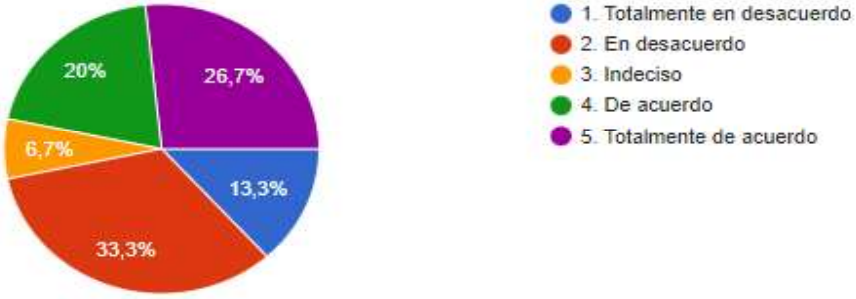
15 respuestas



Anexo 14 J.

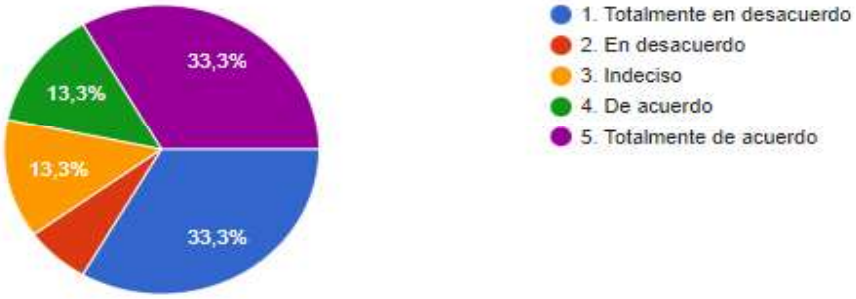
Me pongo muy nervioso cuando tengo que participar en la clase de inglés.

15 respuestas



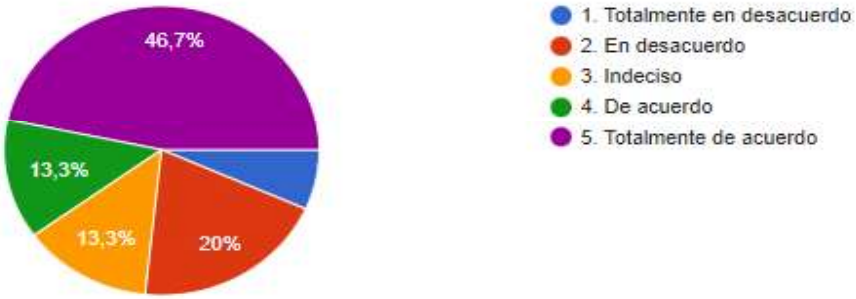
Me preocupa que los demás se rían de mí cuando hablo inglés en clase.

15 respuestas



Creo que los demás compañeros hablan mejor inglés que yo.

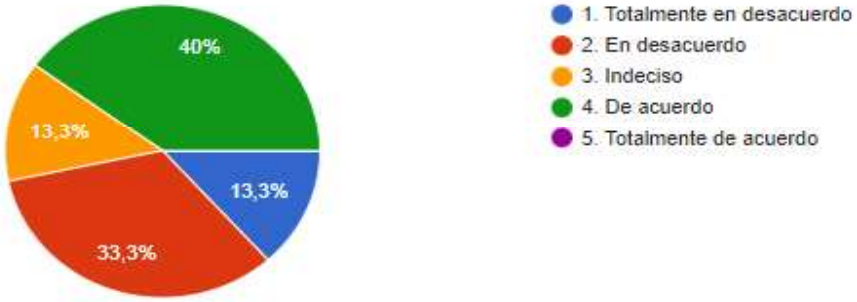
15 respuestas



Anexo 14 K.

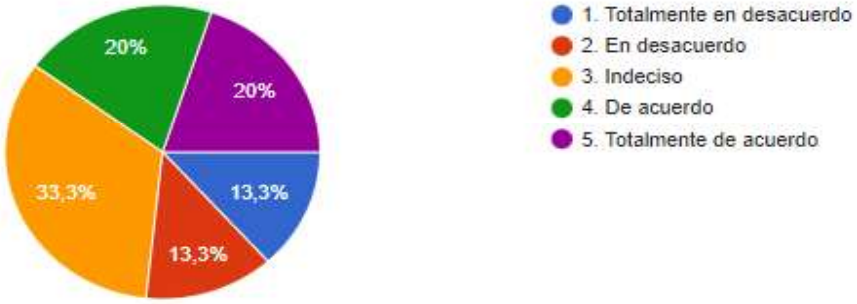
Suelo levantar la mano para preguntar mis dudas en clase.

15 respuestas



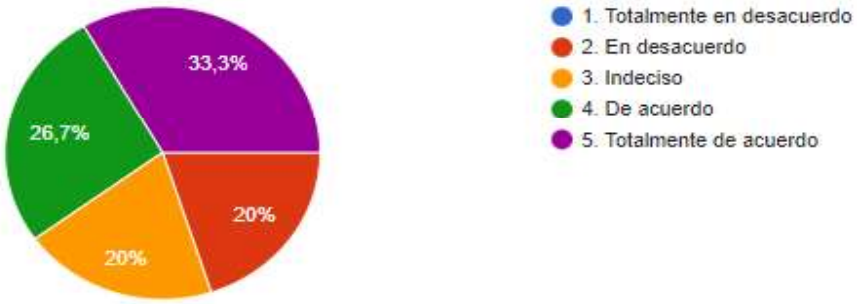
Se me da mucho mejor escribir en inglés que hablar.

15 respuestas



Si mi nivel de inglés fuera mejor participaría más en clase.

15 respuestas



ANEXO 15: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN INICIAL 1º ESO E.

SUJETOS	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 7	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12	ÍTEM 13
1	1	2	3	5	4	4	5	4	4	2	1	2	3
2	1	3	5	5	3	3	5	2	1	4	5	5	5
3	1	3	4	1	2	5	5	3	5	2	1	2	2
4	2	3	4	4	3	4	4	3	2	3	5	5	4
5	3	3	4	4	2	3	3	3	1	5	3	5	4
6	1	3	4	5	4	2	3	3	1	2	5	4	3
7	1	5	5	5	4	5	4	5	4	3	2	3	3
8	2	3	3	5	3	4	4	4	3	4	1	1	3
9	2	3	4	5	4	3	4	2	3	3	2	3	4
10	1	3	5	5	2	3	5	3	2	4	5	5	5
11	2	2	4	5	2	4	4	4	1	5	2	3	5
12	2	3	4	4	3	4	4	4	4	2	2	2	3
13	3	1	4	5	2	3	4	2	2	5	2	4	5
14	3	3	4	4	2	3	4	1	4	5	2	3	5
15	2	2	4	4	3	3	4	3	2	3	4	5	4
16	2	2	2	4	3	2	4	2	5	1	1	1	2
17	1	3	4	5	4	5	4	4	3	2	3	2	3
18	1	3	4	5	4	4	5	3	3	2	4	5	3
19	3	2	3	3	1	1	1	1	1	5	4	5	4
20	1	3	4	5	3	3	5	2	2	4	4	5	4
21	3	3	4	5	3	3	3	3	2	5	5	5	5
22	1	2	5	5	3	5	4	5	3	3	3	4	3
23	2	4	3	4	3	3	3	2	3	4	5	4	3
24	1	3	4	3	4	5	4	1	3	4	1	1	1
Total	42	67	94	105	71	84	95	69	64	82	72	84	86

ANEXO 16: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN INICIAL 1º ESO D.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Sexo	Considero que est	Me tomo el apren	Cuando estud	Aprender ingl	Me fascina es	Considero que	Quiero aprend	Estoy seguro c	Cuando estud	Para mí, apren	Lamentableme	Me pongo mu	Me preocupa	Creo que los d	Suelo levantar	Se me da m
Femenino	2. En desacuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuerc	me gustaría ha	1. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	5. Totalmer
Femenino	3. Indeciso	1. Totalmente en d	2. En desacuer	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	me permite en	2. En desacuer	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	2. En desacuer	1. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	2. En desac
Masculino	1. Totalmente en	2. En desacuerdo	3. Indeciso	5. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuerc	me gustaría ha	5. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	3. Indeciso
Masculino	1. Totalmente en	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	3. Indeciso	1. Totalmente e	me gustaría ha	4. De acuerdo	2. En desacuer	2. En desacuer	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	5. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuer
Femenino	1. Totalmente en	2. En desacuerdo	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuerc	me gustaría ha	4. De acuerdo	2. En desacuer	5. Totalmente	2. En desacuer	1. Totalmente	1. Totalmente	2. En desacuer	4. De acuerdo	3. Indeciso
Femenino	2. En desacuerdo	4. De acuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuerc	me gustaría ha	3. Indeciso	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	2. En desacuer	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	3. Indeciso
Masculino	1. Totalmente en	3. Indeciso	5. Totalmente	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente e	me gustaría ha	4. De acuerdo	5. Totalmente	1. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmer
Masculino	3. Indeciso	2. En desacuerdo	3. Indeciso	2. En desacuer	1. Totalmente	4. De acuerdo	me gustaría ha	3. Indeciso	4. De acuerdo	2. En desacuer	5. Totalmente	2. En desacuer	1. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	5. Totalmer
Femenino	1. Totalmente en	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmente e	me gustaría ha	4. De acuerdo	1. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuer
Femenino	2. En desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	4. De acuerdo	me permite en	2. En desacuer	4. De acuerdo	4. De acuerdo	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	2. En desacuer	2. En desacuer	5. Totalmer
Masculino	1. Totalmente en	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente e	me gustaría ha	3. Indeciso	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	4. De acuerdo	4. De acuerdo	4. De acuerdo	2. En desacuer	4. De acuer
Femenino	1. Totalmente en	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	3. Indeciso	me gustaría ha	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	2. En desacuer	5. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmer
Masculino	1. Totalmente en	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente	1. Totalmente	4. De acuerdo	me gustaría ha	4. De acuerdo	1. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desac
Femenino	3. Indeciso	3. Indeciso	2. En desacuer	3. Indeciso	1. Totalmente	5. Totalmente d	me permite en	1. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso

Sujetos	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16
1	4	4	3	2	3	2	1		1	1	5	5	5	4	5	5
2	3	1	2	5	3	3	2	1	3	3	4	2	1	3	2	5
3	5	2	3	5	3	2	5	2	1	1	5	5	5	1	3	5
4	5	3	4	5	3	1	4	5	2	2	3	4	3	3	4	4
5	5	2	5	5	4	2	4	4	5	5	2	1	1	4	3	2
6	4	4	4	5	3	2	3	4	2	2	4	2	5	4	3	3
7	5	3	5	4	3	1	4	3	1	1	5	5	5	1	1	5
8	3	2	3	2	1	4	3	4	2	2	5	2	1	2	5	3
9	5	3	4	5	4	1	4	3	4	4	1	2	3	2	4	2
10	4	2	3	4	3	4	2	4	4	4	2	2	4	2	5	4
11	5	3	4	4	3	1	3	2	2	2	4	4	4	2	4	4
12	5	3	4	5	4	3	5	3	3	3	4	4	2	4	1	2
13	5	4	3	1	1	4	4	5	5	5	1	1	1	4	2	4
14	3	3	2	3	1	5	1	4	1	1	5	5	5	2	3	5
Totales	61	39	49	55	39	35	45	44	36	36	50	44	45	38	45	53

ANEXO 17: CALIFICACIONES ENCUESTAS DE MOTIVACIÓN FINAL 1º ESO E.

Sexo	Considero que	Me tomo el ap	Cuando estudi	Aprender ingl	Me fascina es	Considero que	Quiero aprend	Estoy seguro c	Cuando estudi	Para mí, aprer	Lamentableme	Me pongo mu	Me preocupa	Creo que los d	Suelo levantar	S
Masculino	1. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	2. En desacuer	me gustaría ha	5. Totalmente	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	5. Totalmente	3
Masculino	5. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmente	me gustaría ha	5. Totalmente	1. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	1. Totalmente	1. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	5
Femenino	1. Totalmente	4. De acuerdo	1. Totalmente	5. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	me gustaría ha	4. De acuerdo	3. Indeciso	5. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	1. Totalmente	4. De acuerdo	3
Femenino	1. Totalmente	2. En desacuer	2. En desacuer	5. Totalmente	5. Totalmente	1. Totalmente	me gustaría ha	4. De acuerdo	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuer	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	3
Femenino	2. En desacuer	2. En desacuer	4. De acuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	2. En desacuer	me gustaría ha	3. Indeciso	2. En desacuer	1. Totalmente	5. Totalmente	2. En desacuer	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	5
Masculino	1. Totalmente	3. Indeciso	5. Totalmente	5. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	me gustaría ha	5. Totalmente	5. Totalmente	2. En desacuer	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	4
Masculino	1. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	1. Totalmente	me permite en	3. Indeciso	1. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuer	1. Totalmente	1. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	1
Femenino	1. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuer	5. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuer	me gustaría ha	4. De acuerdo	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente	1. Totalmente	2. En desacuer	4. De acuerdo	5
Masculino	2. En desacuer	1. Totalmente	4. De acuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente	me gustaría ha	5. Totalmente	1. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	1
Masculino	2. En desacuer	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	me gustaría ha	3. Indeciso	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuer	2. En desacuer	2. En desacuer	2. En desacuer	3. Indeciso	2
Masculino	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuer	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	me permite en	3. Indeciso	4. De acuerdo	2. En desacuer	4. De acuerdo	5. Totalmente	5. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuer	3
Masculino	1. Totalmente	3. Indeciso	2. En desacuer	5. Totalmente	3. Indeciso	1. Totalmente	me gustaría ha	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	1. Totalmente	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	3
Masculino	1. Totalmente	2. En desacuer	5. Totalmente	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente	me permite en	4. De acuerdo	2. En desacuer	1. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	2. En desacuer	3
Femenino	1. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	me permite en	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	2. En desacuer	4. De acuerdo	5. Totalmente	2. En desacuer	3. Indeciso	3
Masculino	2. En desacuer	3. Indeciso	3. Indeciso	5. Totalmente	2. En desacuer	2. En desacuer	me gustaría ha	2. En desacuer	3. Indeciso	2. En desacuer	4. De acuerdo	3. Indeciso	1. Totalmente	4. De acuerdo	3. Indeciso	3
Femenino	2. En desacuer	2. En desacuer	3. Indeciso	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	me permite en	5. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente	4
Femenino	3. Indeciso	4. De acuerdo	4. De acuerdo	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	me gustaría ha	3. Indeciso	3. Indeciso	1. Totalmente	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	5. Totalmente	1. Totalmente	3
Femenino	1. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	me permite en	4. De acuerdo	3. Indeciso	4. De acuerdo	2. En desacuer	3. Indeciso	3. Indeciso	3. Indeciso	3. Indeciso	3
Femenino	2. En desacuer	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	2. En desacuer	3. Indeciso	me gustaría ha	3. Indeciso	2. En desacuer	1. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente	3. Indeciso	4
Femenino	2. En desacuer	2. En desacuer	5. Totalmente	5. Totalmente	4. De acuerdo	2. En desacuer	me gustaría ha	5. Totalmente	3. Indeciso	3. Indeciso	4. De acuerdo	5. Totalmente	5. Totalmente	3. Indeciso	4. De acuerdo	3

Sujetos	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	totales
1	1	3	4	42	33	2	5	24	25	46	27	28	49	510	311	312	313
2	5	3	4	5	4	1	5	1	4	2	1	1	2	3	5	5	51
3	1	4	1	5	2	3	4	3	5	1	1	1	1	4	3	1	40
4	1	2	2	5	5	1	4	2	3	2	3	4	3	3	3	5	48
5	2	2	4	4	3	2	3	2	1	5	2	4	5	4	5	5	53
6	1	3	5	5	2	3	5	5	2	5	5	5	5	4	4	5	64
7	0	3	4	3	3	1	3	1	3	2	1	1	2	3	1	5	36
8	1	3	2	5	3	2	4	3	4	3	1	1	2	4	5	1	44
9	2	1	4	4	3	1	5	1	2	3	4	4	5	4	1	5	49
10	2	3	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	41
11	2	3	2	4	3	3	3	4	2	4	5	5	3	2	3	5	53
12	1	3	2	5	3	1	5	3	3	1	5	3	3	4	3	1	46
13	1	2	5	4	3	1	4	2	1	3	4	3	3	2	3	5	46
14	1	3	4	5	4	2	4	3	3	2	4	5	2	3	3	3	51
15	2	3	3	5	2	2	2	3	2	4	3	1	4	3	3	3	45
16	2	2	3	5	3	3	5	4	2	3	4	4	4	5	4	4	57

17	**3**	**4**	**4**	**3**	**3**	**4**	**3**	**3**	**1**	**5**	**5**	**4**	**5**	**1**	**3**	**5**	**56**
18	**1**	**3**	**4**	**5**	**4**	**2**	**4**	**3**	**4**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**4**	**51**
19	**2**	**3**	**3**	**4**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**5**	**4**	**4**	**5**	**3**	**4**	**4**	**52**
20	**2**	**2**	**5**	**5**	**4**	**2**	**5**	**3**	**3**	**4**	**5**	**5**	**3**	**4**	**3**	**4**	**59**
Totales	**32**	**52**	**64**	**85**	**59**	**40**	**74**	**50**	**49**	**58**	**62**	**60**	**62**	**62**	**61**	**72**	**942**