



**Universidad
Europea** CANARIAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Detectives Textuales: proyecto educativo
para fortalecer la comprensión lectora,
e elevar la motivación y la participación del
alumnado de 1º de ESO

Estíbaliz Canto Llorente

TRABAJO FINAL DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL, ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

Dirigido por Xiomara Núñez Rodríguez

Convocatoria de Septiembre de 2025

Agradecimientos

Para Marimar, la profesora que cuidaba de las plantas porque el instituto tenía que ser un lugar agradable para los chicos y las chicas.

Índice

Resumen	4
Abstract	5
1. Introducción	6
2. Objetivos	8
3. Contextualización.....	9
3.1 Características del entorno escolar	9
3.2 El Centro educativo	10
3.3 Aula	11
3.4 Alumnado	11
4 Descripción curricular	12
4.1 Asignatura o ámbito.....	12
4.2 Relación con el currículo oficial.....	13
5 Diseño del proyecto de innovación docente.....	16
5.1 Enfoque metodológico.....	16
5.2 Descripción de las actividades.....	18
5.3. Criterios organizativos: espacios, temporalización y otros elementos necesarios	22
5.4. Materiales y recursos necesarios	23
5.5. Justificación de la innovación	24
6 Atención a la diversidad	25
7 Evaluación del proyecto de innovación	29
8 Contribución del proyecto a los ODS	32
9 Conclusiones	34
10 Referencias	37

Resumen

Este TFM presenta Detectives Textuales, una intervención en 1.º de ESO que convierte la lectura en una investigación con sentido. En un grupo heterogéneo y con recursos ordinarios, el aula se organiza como una agencia de casos: se leen textos para reunir evidencias, se formulan hipótesis, se contrastan y se defienden conclusiones razonadas. El diseño hilvana una narrativa por misiones con un cuaderno de investigación que actúa como portafolio, un muro de evidencias y trabajo cooperativo con roles rotatorios, asegurando accesibilidad mediante doble vía analógica-digital y equivalencia de formatos. La evaluación no va por libre: arranca con una línea de base diagnóstica y, sesión a sesión, incorpora micropruebas breves, “estados del caso” que convierten el feedback en acción, rúbricas comprensibles con ejemplos ancla, auto y coevaluación guiadas, listas de cotejo y momentos de calibración para ganar consistencia. El caso final sintetiza proceso y producto y admite distintas formas de defensa bajo criterios comunes, de modo que se reconoce la progresión y no solo el primer intento. Se esperan mejoras medibles en comprensión literal, inferencial y crítica, mayor autoeficacia y participación más equilibrada. Las conclusiones son positivas y prudentes: el proyecto ayuda a consolidar una cultura en la que leer es investigar y escribir es argumentar con pruebas, a la vez que reconoce límites (duración, efecto novedad, autoría única) y plantea mejoras realistas (seguimiento diferido, afinado de rúbricas, banco graduado de casos y simplificación del ecosistema digital)

Palabras clave: evaluación formativa; narrativa por casos; rúbrica analítica; argumentación basada en evidencias; atención a la diversidad.

Abstract

This thesis presents *Detectives Textuales*, a 7th-grade intervention that turns reading into purposeful inquiry. In a heterogeneous class with ordinary resources, the classroom operates as a small case agency: students read to gather evidence, formulate hypotheses, test them, and defend reasoned conclusions. The design weaves a mission-based narrative with a research notebook used as a portfolio, an evidence wall, and cooperative work with rotating roles, ensuring accessibility through a dual analog-digital pathway and strict format equivalence. Assessment is embedded rather than added on: it begins with a diagnostic baseline and, session by session, uses short check-outs, routine “case status” updates that turn feedback into action, student-friendly analytic rubrics with anchor samples, guided self- and peer-assessment, checklists, and calibration moments to strengthen scoring consistency. The capstone case brings process and product together and can be defended through different performance modes under shared criteria, so growth is recognized rather than only first attempts. Expected outcomes include measurable gains in literal, inferential, and critical comprehension, higher self-efficacy, and more balanced participation. Conclusions are positive yet cautious: the project helps consolidate a culture in which reading is inquiry and writing is evidence-based argument, while acknowledging limits (time span, novelty effect, single-teacher implementation) and outlining realistic improvements (delayed follow-ups, rubric refinement, a tiered bank of cases, and a simplified toolset).

Keywords: formative assessment; case-based narrative; analytic rubric; evidence-based argumentation; inclusive education.

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) presenta un proyecto de innovación educativa con una propuesta de gamificación para el desarrollo de la comprensión lectora, dirigida al alumnado del 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es una respuesta a la necesidad de trascender las metodologías tradicionales en la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura, incorporando esta metodología activa que potencia la motivación, la participación y el aprendizaje significativo y contextualizado.

A través del proyecto, el aula se transformará en un espacio de investigación, donde el alumnado se convertirá en *Detectives Textuales*, que deben resolver misterios escondidos en diversos textos (narrativos, descriptivos y expositivos), colocando a los chicos y chicas frente a una experiencia inmersiva en la cual la tarea de leer, analizar y argumentar serán herramientas claves para superar los desafíos presentados, avanzar de niveles y alcanzar objetivos propuestos de manera colaborativa. Es un enfoque innovador que transforma la comprensión lectora en una actividad lúdica, colaborativa y motivadora; dejando atrás la práctica mecánica y descontextualizada que pierde sentido para los jóvenes.

En la actualidad, uno de los desafíos que afrontan la ESO es la desmotivación del alumnado hacia la lectura y el análisis de textos, actividades que son percibidas como aburridas, repetitivas o desconectadas de la realidad y los intereses de los jóvenes. Tal como lo plantea García-Casaus et al. (2021), los modelos de enseñanza que se basan en la memorización y la transmisión de contenidos, han demostrado tener poca eficacia, sobre todo en el alumnado de hoy, nativos digitales, que puede encontrar información con relativa facilidad, pero no aplicarla en contextos reales y diversos.

Además de esto, Navarro-Mateos et al. (2021), ha mostrado evidencias de las dificultades del alumnado de ESO en la comprensión a profundidad de textos, especialmente en aspectos como la inferencia, la identificación de ideas principales y la interpretación crítica, lo que representa un obstáculo para el desarrollo de la competencia clave en comunicación lingüística y la competencia digital, y en general para la formación de ciudadanos críticos capaces de desenvolverse con éxito en esta sociedad de la información.

Una de las ventajas de la gamificación es la posibilidad de integrar de manera coherente y contextualizada las tecnologías digitales en el aula, como soporte de las dinámicas lúdicas. Los estudios han demostrado que el uso de las TIC en el aula mejora la implicación del alumnado

y permiten construir narrativas en las que los alumnos participan activamente (Gómez Trigueros, 2018). Las tecnologías permiten la retroalimentación inmediata en forma de puntos, insignias y desbloques, refuerza la sensación de progreso y mantiene el interés de los alumnos (De la Iglesia Gamboa y Arroyo Sagasta, 2024).

A lo anterior se añade la necesidad de atender la diversidad en el aula de ESO, los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, aspectos que son ignorados por una enseñanza homogénea y estandarizada que se centra en la clase magistral del docente. El alumnado del siglo XXI, habituado a la interactividad de la red y a las herramientas digitales, necesita participar activamente en su proceso de aprendizaje (De la Iglesia Gamboa y Arroyo Sagasta, 2024).

En esta realidad, la gamificación ha surgido como una estrategia innovadora capaz de responder a las necesidades, característica e intereses de los jóvenes. Es una metodología que aplica los elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de aumentar la motivación y la implicación de las personas participantes (Deterding citado por Martí Climent y García Vidal, 2021). Su desarrollo en el mundo educativo ha llevado a incorporar las dinámicas de desafíos, recompensas, progresión y narrativas de ficción, como parte del proceso de aprendizaje, para transformarla en una experiencia atractiva e inmersiva (Fernández Laso et al., 2022).

Muchos estudios han mostrado evidencias del valor y las ventajas de la gamificación en el campo educativo. Para De Gracia (2021), además de favorecer la motivación, mejora los resultados de aprendizaje y promueve una comprensión más significativa con los contenidos. En torno a la didáctica, transforma las prácticas de enseñanza en experiencias dinámicas y colaborativas, que despiertan el interés y el compromiso de los alumnos.

Gómez Trigueros (2018) por su parte señala que la gamificación junto al uso de tecnologías digitales puede potenciar las competencias personales y sociales y las habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la planificación estratégica. Foncubierta y Rodríguez (2013) afirman que mejora el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la tolerancia del error como parte del aprendizaje.

En el caso específico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, Martí Climent y García Vidal (2021) mostraron, a través de su propuesta de *escape room*, que esta estrategia facilita la comprensión lectora, el diálogo y la producción creativa de textos, promoviendo el disfrute por la lectura.

Tomando en cuenta los aportes de los estudios revisados, la propuesta que se presenta de *Detectives Textuales* se concibe como un espacio de aprendizaje innovador, en el que el alumnado debe ser un investigador activo de textos. La narrativa que se presenta como hilo conductor de la experiencia lúdica, plantea que cada texto encierra un misterio que debe resolverse a través de la identificación de información implícita y explícita, el reconocimiento de recursos expresivos o la formulación de hipótesis argumentadas. Con la experiencia se espera mejorar las capacidades de razonamiento crítico del alumnado a partir del texto escrito, aumentar su motivación y favorecer el trabajo colaborativo.

Además, este proyecto de innovación incorpora la lectura compartida y reflexiva de una obra de la literatura adolescente contemporánea: *Atrapada en el Tiempo*, escrita por el canario Fernando Armas Pérez, con la finalidad de contribuir con el desarrollo del hábito lector, la autonomía, el disfrute de la lectura y la identidad lectora. Es una obra juvenil local que aporta elementos de valor identitario y cultural, con una trama intrigante y emocionante que puede atrapar la atención de los chicos y chicas, atraídos por la fantasía de la repetición temporal y los conflictos personales propios de la adolescencia, por lo que se espera que se sientan impulsados a seguir leyendo por puro interés. Así que esta obra será integrada al proyecto de gamificación como un caso especial de la narrativa detectivesca definida, incorporando el disfrute de la lectura como un aspecto esencial en la creación de hábitos lectores.

2. Objetivos

El Objetivo general del proyecto innovador *Detectives Textuales* es favorecer la comprensión lectora crítica, la motivación por la lectura y la participación activa en el alumnado del 1º de ESO, mediante la gamificación apoyada en el uso de las tecnologías digitales.

Los objetivos específicos que permitirán alcanzar este propósito general son:

1. Comprender e interpretar textos narrativos, descriptivos y expositivos, identificando ideas principales y secundarias, reconociendo la intención comunicativa y elaborando inferencias para resolver desafíos gamificados.
2. Valorar la forma y el contenido de diversos textos escritos, emitiendo juicios sobre su coherencia, veracidad y adecuación, fortaleciendo el pensamiento crítico y la autonomía.

3. Leer de manera guiada y progresivamente autónoma la obra literaria juvenil *Atrapada en el Tiempo* de Fernando Armas, compartiendo la experiencia lectora con sus compañeros y disfrutando de su interpretación colectiva.
4. Desarrollar la motivación intrínseca hacia la lectura, participando de las dinámicas gamificadas, con el apoyo de recursos tecnológicos.
5. Valorar el trabajo colaborativo y de interacción en el aula, participando en las dinámicas lúdicas gamificadas, con el apoyo de recursos tecnológicos.
6. Integrar las tecnologías digitales en la práctica lectora, utilizando plataformas y recursos digitales para enriquecer la experiencia educativa.

3. Contextualización

3.1 Características del entorno escolar

Este proyecto de innovación se desarrollará en un centro educativo ubicado en Santa Cruz de Tenerife, capital de la provincia del mismo nombre y co-capital de la Comunidad Autónoma de Canarias. Según datos del Instituto Canario de Estadística (ISTAC), este municipio cuenta con poco más de doscientos mil habitantes, siendo uno de los más poblados de la isla, alojando a un aproximado del 25% de la población insular, lo que representa una alta densidad demográfica en el entorno del centro. El crecimiento de la población ha sido progresivo y acelerado, ya que Tenerife es receptor de muchos migrantes provenientes de Europa y Latinoamérica, lo que le da también gran multiculturalidad.

El desempeño económico es sólido y progresivo, reflejando una tendencia positiva en el empleo. El sector servicios es el más importante, sobre todo el turismo, lo que también ha impulsado la construcción y otros servicios vinculados. Santa Cruz es una ciudad que combina urbanismo, cultura, naturaleza y modernidad, lo que la hace atractiva.

En cuanto a las características educativas, Santa Cruz tiene un alto volumen de matrículas en la educación no universitaria, elevándose a casi veinte mil el número de alumnos matriculados en el curso 2023-2024, con un 12,69% de absentismo (mayormente en Formación profesional y ESO).

3.2 El Centro educativo

El Centro educativo destinatario de este proyecto de innovación se encuentra ubicado en el corazón urbano de Santa Cruz de Tenerife. Es un centro público con una oferta educativa que incluye todos los itinerarios de Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato presencial y semipresencial (humanidades, ciencias sociales, ciencia y tecnología y artes), y Ciclo formativo grado básico en Actividades Físicas y Deportivas. Tiene una organización interna regulada por la normativa actual y distribuida en los diferentes órganos colegiados: Consejo Escolar, Claustro Docente, Equipo Directivo, Comisión de coordinación pedagógica, Junta de Delegados y AMPA.

Cuenta con instalaciones en excelentes condiciones, que además de las aulas generales, cuenta con aula ágora y medusa (informática y tecnología), aula de artes y espacios creativos, aula de música, laboratorio de biología, física y química, salón de actos, patio, tres canchas y gimnasio, huertos y jardines. Para la orientación académica y profesional del alumnado, atender la diversidad y asesorar a las familias, el centro cuenta con un Departamento de Orientación.

Entre los proyectos que el Centro desarrolla se encuentran:

- PROA+: para avanzar en la inclusión educativa, este programa de orientación procura el avance y el enriquecimiento educativo.
- AICLE: para mejorar el aprendizaje del inglés y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en esta lengua extranjera.
- Espacios Creativos: Se trata de la creación de entornos que transformen la experiencia educativa y promuevan un aprendizaje más dinámico, colaborativos y adaptado a las necesidades actuales. Esto incluye la incorporación de elementos tecnológicos como PDI, dispositivos móviles, impresoras 3D, robótica y el uso de la realidad virtual y aumentada; para el desarrollo de competencias y habilidades que fortalezcan el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad e innovación y el trabajo en equipo.
- PIDAS: para avanzar en el desarrollo de la innovación educativa en consonancia con los ODS de la Agenda 2030, el fomento de metodologías innovadoras que impulsen el aprendizaje competencial, y promoción de la participación de las familias.
- ERAMUS+: para fortalecer la formación profesional del profesorado y el intercambio estudiantil a través de la cooperación internacional.

- Convivencia+: a través de las Normas de Organización y Funcionamiento del centro que permiten regular la convivencia, inspirados en valores éticos y principios democráticos.

El centro cuenta además con un protocolo detallado para la actuación ante emergencias por altas temperaturas, lo que es parte de las condiciones climáticas de la isla en verano.

La planta docente cuenta con 63 profesionales que desempeñan su labor en los diversos niveles educativos, un personal subalterno de administración de servicios, un administrativo, un encargado de mantenimiento y un responsable de limpieza, además del personal externalizado.

3.3 Aula

Para el desarrollo del proyecto de innovación se usará el aula general del 1º de ESO A, ubicado en planta 0 de la edificación y el Aula creativa ubicada en la misma planta. El Aula general es un espacio amplio, con mesas y sillas movibles que facilitan el trabajo individual y en grupos. Cuenta con pizarra, ordenador, proyector, altavoces, wifi, chromebook y Tablet. Cuenta con excelente iluminación natural y artificial, y amplios ventanales que garantizan su adecuada ventilación. El aula creativa cuenta con PDI, dispositivos móviles, impresoras 3D, robótica y dispositivos de realidad virtual y aumentada, mesones largos para el trabajo grupal, también tiene una adecuada iluminación y ventilación.

3.4 Alumnado

Se trata de un grupo de 22 alumnos, 12 femeninas y 10 masculinos, de 12 y 13 años de edad, residentes de las cercanías del centro educativo. Sus familias son trabajadores del sector servicio en su mayoría, con jornadas laborales de tiempo completo, lo que implica poca dedicación y tiempo para el apoyo educativo de sus hijos/as.

El rendimiento académico del grupo es bueno. Se encuentran en un doble proceso de transición, por un lado, la transición de la niñez a la adolescencia y por el otro de la Educación Primaria a la ESO, lo que implica cambios físicos, emocionales y sociales que son importantes

a tomar en cuenta para su sano desarrollo. Se conocen poco, han venido de centros educativos distintos, por lo que es necesario fortalecer la cohesión grupal.

Son muy activos y participativos, inquietos y curiosos. Les interesa el deporte, los videojuegos y el anime. En el grupo tenemos una chica migrante latinoamericana, con dos años en la ciudad y que se adaptado de forma favorable. También tenemos un chico con Autismo grado 1, con una comunicación verbal funcional pero con dificultades para la interacción social.

4 Descripción curricular

Este TFM se basa fundamentalmente en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que promueve la utilización de metodologías activas como parte de la didáctica de enseñanza, que ponen en el centro al alumnado, el desarrollo de competencias, favorecen la participación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

En segundo lugar, está fundamentado en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la normativa estatal que rige el currículo en España. Y finalmente se concreta en el DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, de donde se extraerán las competencias específicas de la materia Lengua Castellana y Literatura, los saberes básicos y los criterios de evaluación, correspondientes al 1º de ESO.

4.1 Asignatura o ámbito

La materia Lengua Castellana y Literatura del 1º de ESO constituye una base fundamental para la formación integral del alumnado, ya que se propone desarrollar las competencias comunicativas, tanto oral como escrita, la comprensión lectora y la reflexión sobre el lenguaje, aspectos esenciales para el acceso al conocimiento en otras áreas y para los años siguientes en educación secundaria. Según el currículo oficial de Canarias, esta área persigue el fortalecimiento de hábitos lectores, mejorar la comunicación y el reconocimiento de los textos

como medios para la construcción de la identidad, la cultura y el pensamiento crítico de los ciudadanos.

Se ha elegido el 1º de la ESO porque representa una etapa de transición de la educación primaria a la secundaria, en el que el alumnado experimenta cambios a nivel personal y académico, y resulta clave consolidar hábitos lectores y estrategias de comprensión que le servirán en todo su recorrido educativo. Muchos de los chicos y chicas llegan a la educación secundaria con desinterés y desmotivación hacia la lectura, entonces es necesario la implementación de metodologías activas que les capten el interés y les resulten atractivas.

Se ha elegido como temática el análisis y la comprensión de textos narrativos, descriptivos y expositivos ya que se consideran propicios para la experiencia gamificada *Detectives Textuales* por varias razones. Una de ellas es la variedad en las tipologías textuales que permiten trabajar diversas habilidades a través de los desafíos y enigmas en la experiencia lúdica, por ejemplo, se pueden identificar personajes, tiempos y ambientes en las narraciones, cualidades de entornos y objetos en las descripciones e ideas principales en los textos expositivos. Otra de las razones es la aplicación práctica, ya que son textos cercanos a la realidad cotidiana del alumnado, lo que facilita la contextualización. Y finalmente la flexibilidad metodológica que ofrece el contenido para diseñar actividades interactivas, juegos de pistas, o casos detectivescos, en los cuales el alumnado debe interpretar, inferir y argumentar para poder progresar.

4.2 Relación con el currículo oficial

Este proyecto se alinea con los siguientes objetivos generales de la ESO establecidos en el DECRETO 30/2023, de 16 de marzo:

Literal e: Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

Literal h: Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

En cuanto a las competencias específicas de la materia Lengua Castellana y Literatura y los criterios de evaluación, este proyecto se plantea desarrollar las que se describen la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Competencias específicas y criterios de evaluación

Competencias específicas	Criterios de evaluación
<p>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender y reconocer el sentido entero, la estructura, el tipo de destinatario, el formato utilizado y la información más relevante de textos escritos o multimodales sencillos de diferentes ámbitos, identificando la intención comunicativa para entender diferentes propósitos de lectura que le permitan asumir de forma activa la responsabilidad de su aprendizaje continuo.</p> <p>4.2. Valorar la forma y el contenido de textos escritos y multimodales sencillos, determinando si su contenido cumple con las expectativas de certeza y veracidad para favorecer el desarrollo personal y la participación social del alumnado.</p>
<p>7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.</p>	<p>7.1. Leer de manera progresivamente autónoma textos variados a partir de preselecciones en función de los propios gustos, intereses y necesidades, de la literatura juvenil contemporánea, canaria, española y universal, y participar progresivamente en situaciones comunicativas culturales que favorezcan el intercambio abierto de la experiencia lectora con apoyo de ejemplos, para integrar en su vida la lectura como fuente de placer, dejar constancia de la construcción gradual de su propia identidad lectora y descubrir el encuentro cultural y artístico.</p>

La competencia específica número 4 pone el acento en la comprensión, la interpretación y la valoración crítica de textos escritos, un aspecto fundamental dentro de las competencias en comunicación lingüística y en la construcción del conocimiento en cualquier área del saber. Esto significa que el alumnado no se limite a la lectura superficial, sino que profundice en las ideas principales y secundarias del texto, la identificación de la intención comunicativa y la valoración de la información de forma crítica, evaluando su fiabilidad y desentrañando los significados.

La competencia específica número 7 se propone desarrollar hábitos lectores y el placer por la lectura en el alumnado, fomentando la autonomía y la conexión emocional con los textos literarios adecuados a la edad y conectado con elementos de la identidad local. Se trata de los elementos sociales y de disfrute que eleven la motivación intrínseca y el interés.

En lo que se refiere a los saberes básicos que serán abordados con este proyecto, corresponde al bloque II denominado: Comunicación, y se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Saberes básicos

II. Comunicación: Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta a los siguientes aspectos:	
1. Contexto	1.1. Reconocimiento de los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre las personas interlocutoras; propósitos comunicativos; canal de comunicación, imagen, elementos paratextuales y no verbales de la comunicación.
2. Géneros discursivos	2.1. Comprensión y producción guiada de secuencias textuales básicas, con especial atención a las narrativas, descriptivas, dialogadas y expositivas. 2.2. Reconocimiento de las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. 2.3. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación. 2.4. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito educativo: el resumen, la exposición oral y escrita. 2.5. Comprensión y producción de géneros discursivos propios del ámbito social: redes sociales y medios de comunicación. Aproximación al concepto de etiqueta digital y riesgos de desinformación. Explicación de la imagen de los textos icónico-verbales y multimodales.
III. Educación literaria	
Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, con la adecuada atención a la literatura canaria, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas,	2.1. Desarrollo gradual de estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias guiadas, con la incorporación progresiva del metalenguaje específico. 2.2. Relación guiada entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción. 2.3. Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios.

contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

Estos saberes están relacionados con las competencias específica mencionadas, ya que se trabaja la comprensión y el análisis crítico de textos diversos, y contenidos que serán abordados por la propuesta gamificada, como el contexto comunicativo, los géneros discursivos y las propiedades textuales. Y además habrá lectura guiada de una obra literaria juvenil canaria, realizando actividades de comprensión, análisis y valoración de sus recursos expresivos.

En conjunto, estos elementos curriculares son esenciales para que el alumnado de 1º de ESO desarrolle capacidades para ser lectores críticos, se motive hacia la lectura, conecte con competencias transversales como la digital, la personal y social y la ciudadana.

5 Diseño del proyecto de innovación docente

5.1 Enfoque metodológico

Como se ha explicado ya, el proyecto *Detectives Textuales*, se sustenta en la metodología activa de la Gamificación, un enfoque que ha demostrado un gran potencial para convertir los procesos de enseñanza – aprendizaje en experiencias innovadoras y enriquecedoras. La gamificación educativa se define como la incorporación de los elementos, estructuras y dinámicas propia de los juegos, en contexto no lúdicos, con la finalidad de aumentar la motivación, el compromiso y la participación del alumnado, y de esta manera incidir positivamente en el aprendizaje (Deterding et al., 2011; De la Iglesia Ganboa y Arroyo Sagasta, 2024).

La gamificación ha permitido crear experiencias educativas significativas, inspirándose en las mecánicas lúdicas, al implicar al alumnado en desafíos, misiones y narrativas que dan sentido y coherencia al proceso. De acuerdo con lo planteado por De Gracia et al. (2021), se trata de lograr un compromiso sostenido por parte del alumno, mejorar los resultados académicos, y crear una relación más significativa con el contenido, y no solamente de entretener.

También Foncubierta y Rodríguez (2013) advierten que no se trata de simplemente jugar en el aula, sino de planificar cuidadosamente actividades con intencionalidad pedagógica, en las que luego se incorporan las dinámicas propias del juego como la cooperación, la competencia, la retroalimentación inmediata y la superación de retos.

La gamificación tiene una serie de características que comparte con las otras metodologías activas. Según García-Casaus et al. (2021), se destacan:

- El docente pasa de ser trasmisor a facilitador de los aprendizajes y guía del proceso.
- El alumnado es el protagonista y está colocando en el centro de la didáctica.
- La activación de la motivación como motor que impulsa el aprendizaje, tanto en su expresión intrínseca como extrínseca.
- La promoción de la cooperación y la competencia sana en el aula.
- El error como oportunidad de aprender y como parte del proceso, y no como penalización.

Según diversos autores (De Gracia et al., 2021; Foncubierta y Rodríguez, 2013), las experiencias de gamificación educativa esta conformadas por tres tipos de elementos: las dinámicas (la narrativa o hilo conductor), las mecánicas (las reglas y normativas, retos, niveles, misiones, sistemas de recompensa, progresión) y los componentes (insignias, puntos, rankings, desbloques). Los elementos narrativos y contextuales juegan un rol importante, ya que garantizan una experiencia inmersiva y da sentido para el alumnado (Iglesia Ganboa y Arroyo Sagasta, 2024).

Un aspecto clave en la gamificación educativa en los últimos años ha sido la integración de las tecnologías digitales como soporte de la experiencia. Martí Climent y García Vidal (2021), subrayan que las aplicaciones y plataformas digitales abren posibilidades para la interacción, el seguimiento y el *feedback* inmediato. Las TIC dinamizan los contenidos y contribuye en el desarrollo de competencias digitales valiosas en la sociedad actual.

Todos estos elementos serán incorporados en la propuesta gamificada *Detectives Textuales*, de manera de brindar al alumnado una experiencia innovadora y motivadora, que alcance aprendizajes significativos en la materia Lengua Castellana y Literatura.

5.2 Descripción de las actividades

NARRATIVA

La Agencia Internacional de Detectives Textuales acaba de abrir una nueva sede en Santa Cruz de Tenerife. Durante años, esta agencia ha resuelto misterios ocultos en antiguos manuscritos, cartas enigmáticas y documentos secretos. Sin embargo, los últimos informes alertan de que algo extraño está ocurriendo en los textos que circulan en nuestra sociedad: mensajes incompletos, noticias dudosas, relatos con finales desaparecidos, descripciones alteradas. La verdad parece estar escondida entre las palabras.

Por ello, la Agencia ha decidido reclutar a un nuevo equipo de investigadores: los estudiantes de 1º de ESO. Cada uno de ellos recibirá una acreditación especial y un cuaderno de campo donde registrarán pistas, hipótesis y conclusiones. Su misión será desentrañar los enigmas que se ocultan en diferentes tipos de textos, enfrentándose a tres grandes casos antes de llegar a la conspiración final.

El primer caso los llevará al terreno de los relatos y cuentos. Allí descubrirán que las historias esconden piezas faltantes y que no todo narrador dice la verdad. Será necesario analizar personajes, escenarios y tramas para revelar qué hay detrás del misterio narrativo.

El segundo caso estará centrado en las descripciones. Algunos escenarios parecen distorsionados, como si los textos ocultaran información esencial. Los detectives deberán observar con lupa cada palabra, identificar los detalles que construyen la escena y reconstruir los espacios ocultos.

El tercer caso los conducirá al mundo de las noticias y los textos expositivos. En esta fase, se enfrentarán a documentos que contienen información contradictoria o sesgada. Su reto será evaluar la veracidad, diferenciar hechos de opiniones y descubrir qué intención se esconde tras cada mensaje.

Pero no estarán solos. A lo largo de la investigación contarán con una obra clave, *Atrapada en el Tiempo*, de Fernando Armas, en la que la protagonista, Alba, vive atrapada en un mismo día que se repite una y otra vez. Este libro se convertirá en un expediente especial de la Agencia: un caso real que deberán analizar con lupa para comprender cómo los textos pueden reflejar las emociones, los conflictos y las decisiones de los personajes.

Al superar cada misión, los detectives obtendrán insignias y rangos, ascendiendo de Reclutas a Detectives Junior, Senior y Maestros Detectives. Cada pista resuelta los acercará a la verdad, pero también los preparará para el desafío final: una Gran Conspiración en la que todos los aprendizajes deberán ponerse en juego dentro de un escape room textual que pondrá a prueba su ingenio, cooperación y capacidad crítica.

El destino de la Agencia depende de ellos. Su tarea no es solo resolver misterios, sino también descubrir que cada texto, ya sea literario o informativo, encierra un universo de significados. Aprender a leer con mirada crítica, valorar la calidad de la información y disfrutar de la lectura será el verdadero triunfo de esta aventura detectivesca.

1. Narrativa o hilo conductor

- Premisa: La clase forma parte de la Agencia de Detectives Textuales, especializada en resolver misterios escondidos en los textos.
- Rol del alumnado: Cada estudiante es un “detective en formación” que recibe casos (textos narrativos, descriptivos y expositivos) con enigmas por descifrar.
- Meta final: Convertirse en “Maestros Detectives”, capaces de leer entre líneas, descubrir significados ocultos, reconocer intenciones comunicativas y valorar la veracidad de los textos.
- Personaje guía: Un “Comisario” (el docente) que presenta los casos, facilita pistas y valida las soluciones.

2. Niveles o progresión del juego y actividades, siguiendo los principios de Merrill

- **Fase 0 – Introducción al juego (2 sesiones) (Activación)**

Sesión 1: Presentación de la narrativa (“Agencia de Detectives Textuales”), entrega de carnés de detective y cuaderno. Explicación del sistema de recompensas. Dinámica rompehielo con

pistas cortas. Integración de TIC: Presentación de la narrativa con un Genially interactivo (tablero de detectives, misiones, sistema de puntos) o vídeo.

Sesión 2: Primer contacto con *Atrapada en el Tiempo* (capítulos iniciales). Lectura guiada en voz alta y en equipos. Registro de primeras hipótesis en el cuaderno de detective. Integración de TIC: Lectura inicial de *Atrapada* como lectura compartida en Book Creator (u otra aplicación) para subrayar frases clave en la pantalla.

- **Caso 1: El Misterio Narrativo (4 sesiones) (Activación + Demostración)**

Sesión 3: Análisis de un cuento breve clásico (ejemplo: Cortázar, Quiroga o un relato canario). Identificación de narrador, personajes y tiempo. Integración de TIC: Mapa digital de personajes y narradores creado con MindMeister o Coggle para visualizar relaciones.

Sesión 4: Prueba de “cronología perdida”: reconstruir el orden temporal de un relato breve. Integración de TIC: Juego en Kahoot! con preguntas sobre tiempo, espacio y narrador del relato.

Sesión 5: Lectura y análisis de capítulos 2 y 3 de *Atrapada en el Tiempo*. Enigma: ¿qué detalles se repiten y por qué? Integración de TIC: Lectura de capítulos 2 y 3 de la novela en formato PDF interactivo (Kami o Lumin PDF) para anotar pistas y detalles repetidos.

Sesión 6: Redacción de hipótesis sobre la trama y construcción de un “perfil narrativo” de Alba (protagonista). Integración de TIC: Creación de un “perfil de sospechoso” de Alba en Canva o Pixton (cómic digital).

- **Caso 2: El Enigma Descriptivo (4 sesiones) (Demostración)**

Sesión 7: Descripción de lugares: analizar un fragmento literario descriptivo y elaborar un mapa mental del escenario. Integración de las TIC: Visualización de fragmentos descriptivos con apoyo de imágenes en Padlet (cada grupo sube una ilustración del escenario).

Sesión 8: “Detectives visuales”: comparación entre descripciones escritas y representaciones gráficas (fotos/ilustraciones). Integración de las TIC: Juego de asociación en Quizizz entre descripciones y fotografías reales.

Sesión 9: Lectura de capítulos 4 a 6 de *Atrapada en el Tiempo*. Enigma: ¿qué espacios de la historia marcan la rutina de la protagonista? Integración de las TIC: Subrayado digital en Hypothes.is sobre capítulos 4 a 6 de la novela.

Sesión 10: Actividad creativa: redactar una descripción alternativa de la habitación o del colegio de Alba con pistas ocultas. Integración de las TIC: Creación de una descripción alternativa del cuarto de Alba usando StoryboardThat o Canva.

- **Caso 3: El Expediente Expositivo (4 sesiones) (Aplicación)**

Sesión 11: Análisis de una noticia real adaptada al nivel (ejemplo: medio local de Canarias). Identificar información relevante e intención comunicativa. Integración de las TIC: Lectura de noticias reales proyectadas en la pizarra digital con análisis en Mentimeter (nube de palabras con ideas principales).

Sesión 12: Fake news detectives: comparar dos noticias, una real y otra manipulada, para evaluar veracidad. Integración de las TIC: Juego de detección de fake news con Breakout EDU digital o Factitious.

Sesión 13: Lectura de capítulos 7 a 9 de *Atrapada en el Tiempo*. Debate: ¿cómo se transmite la información y cómo afecta a la percepción de la protagonista? Integración de las TIC: Debate sobre capítulos 7 a 9 apoyado en Padlet, donde cada grupo publica una hipótesis y responde a otra.

Sesión 14: Actividad de escritura: redactar una noticia breve que resuma un hecho de la novela como si fuera un reportaje periodístico. Integración de las TIC: Redacción de una noticia sobre la novela en Canva News o Google Sites, simulando un periódico digital.

- **Caso Final: La Gran Conspiración (2 sesiones) (Integración)**

Sesión 15: Escape room textual (digital o físico) con pruebas narrativas, descriptivas y expositivas basadas en *Atrapada en el Tiempo* y en textos previos. Integración de las TIC: Escape room digital en Genially con pruebas que combinan narrativo, descriptivo y expositivo (códigos QR escondidos en el aula que llevan a retos online).

Sesión 16: Cierre y reflexión colectiva: entrega de insignias finales, exposición de aprendizajes, autoevaluación con rúbrica. Integración de las TIC: Presentación final de aprendizajes en Flipgrid o Canva Video, donde cada equipo graba un breve “informe final del caso”.

Integración de la *Atrapada en el Tiempo*

Aparece como hilo transversal: se trabaja en 3 bloques de lectura (capítulos 1–3, 4–6, 7–9).

Se vincula a cada tipo de texto:

- Misterio narrativo: análisis de la repetición temporal y los personajes.
- Enigma descriptivo: descripción de lugares cotidianos que adquieren un nuevo sentido.
- Expediente expositivo: análisis de cómo se interpretan los hechos y la comunicación en la historia.

En el Caso Final, la novela funciona como base del escape room, integrando todo lo aprendido.

3. Sistema de recompensas

Puntos de Detección (PD): otorgados por cada tarea completada (ejemplo: 10 PD por identificar ideas principales).

Insignias de Detective:

- Inspector de detalles (por identificar información explícita).
- Experto en inferencias (por deducir información implícita).
- Crítico de la verdad (por evaluar veracidad de un texto).
- Narrador alternativo (por reescribir un final o dar una interpretación creativa).

Niveles de rango:

Recluta - Detective Junior - Detective Senior - Maestro Detective.

Recompensas colectivas: si toda la clase resuelve el caso, desbloquean una pista especial o un recurso extra.

5.3. Criterios organizativos: espacios, temporalización y otros elementos necesarios

El aula se organizará en 4–5 islas cooperativas para trabajo en equipo, con una zona TIC (2–3 dispositivos compartidos) y un “muro de evidencias” donde fijar pistas, hipótesis y productos intermedios (mapas, perfiles, noticias). El docente actuará como “Comisario” y presentará los “casos” desde la pizarra/proyector. En el ecosistema digital, se usarán tableros y repositorios colaborativos (Padlet/Drive) para subir “informes de caso”, y microherramientas según cada misión (Genially, Kahoot/Quizizz, Hypothes.is, etc.). Esta disposición responde a la narrativa gamificada (“Agencia de Detectives Textuales”), con carnés de detective, cuaderno de campo y sistema de insignias, lo que exige visibilizar progresos y organizar estaciones de trabajo diferenciadas.

El proyecto se desarrolla como unidad didáctica de 8 semanas (2 sesiones/semana, 16 en total), siguiendo la progresión prevista en el diseño: Fase 0 (2 sesiones), Caso 1 – Misterio

narrativo (4), Caso 2 – Enigma descriptivo (4), Caso 3 – Expediente expositivo (4) y Caso Final – Escape room textual (2). La novela *Atrapada en el tiempo* vertebra tres bloques de lectura (caps. 1–3; 4–6; 7–9) y culmina en la Gran Conspiración (escape room) que integra aprendizajes.

Otros elementos organizativos.

- Señalética (narrativo / descriptivo / expositivo) y códigos QR para pruebas.
- Rúbricas de auto y coevaluación visibles desde el inicio.
- Rotación de roles en equipo (portavoz, documentalista, verificador de evidencias).
- Plan B sincrónico/asincrónico: si falta equipamiento, se activan versiones impresas de las pruebas y murales analógicos equivalentes.

5.4. Materiales y recursos necesarios

Tecnológicos.

- Proyector/pizarra digital para *briefings* del “Comisario” y puesta en común.
- Dispositivos (1:1 o compartidos) con conexión a internet.
- Herramientas por misión:
 - Genially (presentación narrativa y escape room final), Kahoot/Quizizz (retos de comprensión), Hypothes.is / Kami / Lumin PDF (anotación digital sobre capítulos), MindMeister/Coggle (mapas de personajes), Canva/Pixton/StoryboardThat (perfiles de sospechosos, noticias simuladas), Padlet y Mentimeter (hipótesis colectivas, nubes de ideas), Breakout EDU/Factitious (detección de fake news), Google Sites / Canva Video / Flip para informes y cierre. Cada herramienta está asociada a una actividad concreta del guion didáctico.

Material didáctico.

- Cuaderno de campo del detective (plantilla de hipótesis, evidencias, conclusiones).
- Carné e insignias (progresión visible).
- Textos: *Atrapada en el Tiempo* + relatos/noticias breves (reales o adaptadas) para contraste.

- Atrezzo opcional: sobres con pistas, candados/llaves para el breakout.

Justificación.

- Los recursos sostienen el producto de cada caso (anotar, mapear, contrastar, presentar).
- Favorecen evaluación formativa (evidencias recopiladas, retroalimentación rápida).
- Mantienen equivalencia analógica si faltan equipos (mismas plantillas y secuencia).

Alternativas.

- Sin conexión: carpeta de aula con plantillas, cartulinas para mapas, mural de clase como tablero.
- Con un solo equipo TIC: estación rotatoria para la digitalización final del producto.

5.5. Justificación de la innovación

El proyecto presentado en este trabajo trata de abordar de otra manera la comprensión lectora en una experiencia de investigación: leer deja de ser una tarea aislada y pasa a organizarse en misiones enlazadas por una narrativa común (Agencia de Detectives Textuales) que exige formular hipótesis, contrastar evidencias y argumentar conclusiones. La gamificación no se limita a “jugar”, sino que introduce casos, niveles, reglas claras, insignias y desbloques vinculados a logros de lectura y escritura. El alumnado asume un papel activo y cooperativo; el docente actúa como facilitador y ofrece retroalimentación breve y frecuente. La evaluación es formativa y continua (cuaderno de detective, informes de caso, puestas en común, auto/coevaluación) y las TIC se usan con propósito: anotación y conversación sobre textos, tableros para hipótesis, mapas de personajes/ideas y productos finales presentables que dejan rastro del proceso. Todo ello se alinea con la orientación de las competencias y propone una actividad divertida, que permite una evaluación continua (secuenciación por casos y productos breves), sin perder el foco disciplinar en Lengua Castellana y Literatura.

El valor añadido respecto a prácticas habituales está en combinar tipologías textuales (narración, descripción, exposición, noticia) con un reto final que obliga a transferir lo aprendido; en articular múltiples alfabetizaciones (literaria, informacional y mediática) incorporando verificación básica y juicio de veracidad; y en atender a la diversidad mediante roles complementarios, apoyos graduados y doble vía analógica/digital, de manera que el

acceso no dependa ni del dispositivo ni del punto de partida lector. La obra que vertebra el proyecto (*Atrapada en el tiempo*) refuerza motivación y pertenencia y facilita la conexión entre lectura literaria y los usos sociales del lenguaje (del relato al informe, de la descripción a la noticia). En términos de impacto, la expectativa razonable al plantear este proyecto es un aumento de la motivación y del hábito lector, mejoras en comprensión, inferencial y crítica, y avances en producción oral y escrita, todo ello medible a través de evidencias visibles, rúbricas y ciclos de *feedback*, y replicable a otros grupos manteniendo el esqueleto narrativo.

La innovación en educación es muy necesaria, cuando se creía que se tenían las respuestas cambiaron todas las preguntas y es necesario repensar, actualizar metodologías y redefinir el camino para alcanzar los objetivos.

6 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad en el aula es algo que este proyecto tiene en cuenta desde su diseño inicial. La sociedad y con ella el aula cada vez es más diversa, la detección temprana ha ayudado mucho a la hora de que el alumnado pueda identificar sus necesidades específicas o especiales y con ello a la vez que enriquece, hace más complejo el aula.

Esto no debe ser interpretado como algo negativo, al revés, permite enriquecer las dinámicas y educar a través del propio aula, pues si este es una representación de la sociedad, el alumnado aprenderá desde temprana edad a cómo relacionarse con personas que tienen diversas circunstancias diferentes a las propias.

El proyecto parte de un grupo real y heterogéneo de 1.º de ESO, con intereses variados, situaciones personales diferentes y académicas propias de la etapa, una alumna de origen migrante recientemente incorporada al entorno y un alumno con diagnóstico de autismo grado 1 con comunicación funcional y dificultades de interacción social. La disponibilidad familiar para el seguimiento cotidiano es limitada por motivos laborales, lo que aconseja tomar medidas de accesibilidad, claridad, continuidad en las tareas y en la comunicación escuela-familia. Se trata, en resumen, de organizar experiencias ajustadas al contexto y a los recursos del centro, y que garanticen distintas vías de acceso, participación y expresión del aprendizaje para poder atender a la diversidad del aula.

Los principios que guían la atención a la diversidad son tres. En primer lugar, diseño universal del aprendizaje: las mismas metas se trabajan mediante apoyos y opciones de producto sin rebajar la exigencia. En segundo lugar, equivalencia de formatos: toda tarea cuenta con versión

analógica y digital con descriptores idénticos, de modo que el acceso no dependa del dispositivo disponible de una manera efectiva. En tercer lugar, evaluación como palanca de inclusión: la recogida continua de evidencias y la retroalimentación breve permiten ajustar el nivel de reto y reconocer la progresión individual, no solo el resultado del primer intento. Esto se integra en la narrativa del aula convertida en “agencia de investigación” y en la arquitectura del diseño por casos, con cuaderno de investigación, muro de evidencias, roles rotatorios y productos verificables.

Medidas de acceso y participación

a) Organización y clima. Se establece una estructura de aula predecible, con señalética visible (narrativo, descriptivo, expositivo), tiempos acotados y cierres de metacognición que anticipan el paso siguiente. La disposición en islas cooperativas facilita combinar apoyos entre iguales con momentos de trabajo guiado por el docente. Se rotan los roles complementarios (portavoz, documentalista, verificador de evidencias) para distribuir responsabilidades y voz, y para que cada alumno encuentre un encaje adecuado en la tarea. Cuando la carga social pueda dificultar la participación (p. ej., en el caso del alumno con TEA), se asignan primero roles de operación técnica o de verificación, que exigen interacción estructurada y permiten pasar después a roles de representación oral con apoyos. El aula cuenta con un “muro de evidencias” que hace visible el progreso y con un banco de plantillas estables que reduce la demanda de memoria de trabajo.

b) Materiales y apoyos. Todas las consignas se ofrecen en formato breve y con ejemplos modelo; las tareas largas se segmentan en pasos visibles. Se incorporan versiones con apoyo visual y glosarios específicos por caso; las lecturas cuentan con posibilidad de subrayado guiado (digital o en papel), audio de fragmentos y pautas de anotación que señalan qué se considera “prueba” y cómo se justifica. Para alumnado con menor dominio del español escrito se seleccionan textos ajustando la densidad léxica y se facilita un banco de conectores para argumentar. En el caso del alumno con TEA, se emplean agendas visuales de sesión, anticipadores de cambios, franjas de regulación breve cuando el clima sensorial lo aconseje y apoyos de conversación en las puestas en común (turnos delimitados, tarjetas de intervención). La equivalencia analógica/digital se garantiza manteniendo las mismas rúbricas, plantillas y criterios en ambas vías.

c) Tareas y productos. Cada caso ofrece una puerta de entrada común y posibilita diferentes variables en cuanto a la complejidad. Se permite demostrar lo aprendido mediante diferentes modos de desempeño bajo criterios compartidos: mapa de personajes o informe corto con citas,

perfil de sospechoso o defensa oral con guion, noticia simulada o infografía argumentada. El escape room final admite distribución de pruebas por fortalezas: manejo de pistas textuales, ordenación temporal, evaluación de veracidad o síntesis para la defensa.

Medidas específicas

a) Alumnado con autismo grado 1. Se asegura previsibilidad (rutina de inicio, objetivos visibles, agenda de sesión), se reducen ambigüedades en consignas y se favorecen interacciones estructuradas con guías de conversación y tiempos de preparación antes de la exposición. En los debates, se permite aportar por escrito o mediante grabación breve si la situación social resulta excesiva. En evaluación, se prioriza la consistencia de la evidencia: valen iguales criterios con apoyos en la forma de respuesta (guiones, plantillas de cita, escaletas visuales). Se ajusta el tiempo de las pruebas breves cuando la velocidad de procesamiento lo requiera.

b) Alumnado de origen migrante. Se activa un texto de apoyos lingüísticos: glosarios por caso, ejemplos ancla con lenguaje accesible, andamiaje para inferencias y conectores de justificación. Se propone lectura compartida con pareja experta rotatoria y se ofrece la posibilidad de planificar las defensas con guiones bilingües cuando sea pertinente, manteniendo la evidencia textual como núcleo central del desempeño de la actividad. La evaluación pondera la calidad de la interpretación y de la justificación por encima de la corrección formal en fases iniciales, haciendo visible la progresión en precisión léxica a lo largo del proyecto.

c) Alumnado con alto rendimiento o ritmo rápido. Se proponen extensiones voluntarias alineadas a los criterios: segunda hipótesis alternativa, cotejo de versiones de una noticia o diseño de una prueba para el escape room con rúbrica de validación. El objetivo es mantener el reto cognitivo y la contribución al equipo, evitando tiempos muertos.

Evaluación al servicio de la inclusión

La evaluación se concibe como el mecanismo que permite ajustar en tiempo real las ayudas, reconocer el esfuerzo productivo y acreditar progreso. Se articula en tres capas complementarias.

Diagnóstico de partida. Antes del primer caso se levanta una línea base breve que explora comprensión literal e inferencial en las tres tipologías textuales, actitudes hacia la lectura y modos de participación cooperativa. Estos datos no se usan para calificar, sino para planificar apoyos: elección de textos iniciales, distribución de roles y fijación de metas realistas por alumno y por equipo. Se comparte con el grupo el mapa de criterios y se explicitan ejemplos de qué cuenta como evidencia válida.

Además, cada sesión deja rastro en el cuaderno de investigación y en productos intermedios; se practican micropruebas breves centradas en una destreza concreta (localizar, inferir, distinguir hecho/opinión) y “estados del caso” que transforman la devolución en acción siguiente. Las rúbricas analíticas, redactadas en lenguaje comprensible y con muestras ancla, ordenan la interpretación de la evidencia y hacen transparente qué significa mejorar. La coevaluación y la autoevaluación están guiadas y se limitan a dos o tres indicadores por vez para no diluir la calidad del juicio. Estos instrumentos —portafolio-proceso, rúbricas, micropruebas y encuestas de motivación— se aplican con criterios idénticos en papel y en digital para asegurar comparabilidad.

La prueba de salida es equivalente a la diagnóstica y permite estimar ganancia individual y del grupo; el caso final se defiende por distintas vías bajo criterios comunes, de modo que el modo de expresión no penalice al que necesita apoyos diferentes. Se admite revisión de productos tras devolución breve, y la calificación final refleja la mejor versión alcanzada, no el primer intento. Los resultados se analizan por punto de partida lector para detectar brechas y valorar si las medidas adoptadas han reducido la dispersión de desempeños.

Ajustes razonables para plantear en la evaluación

En coherencia con los perfiles descritos, se aplican las siguientes adaptaciones sin alterar los criterios de evaluación:

— Tiempo adicional o fraccionamiento de tareas en micro-entregas; anticipadores de las preguntas clave en pruebas breves.

— Alternativas de expresión equivalentes: defensa oral con apoyo de escaleta o informe escrito con citas; mapa visual o resumen analítico con referencias; grabación breve en lugar de intervención en vivo si la situación social no favorece el desarrollo de la actividad en un clima adecuado.

— En el caso del alumno con TEA, se establecerán turnos pactados y apoyos antes de la exposición; en el de la alumna migrante, tolerancia a la interferencia léxica sin penalización mientras se acredita comprensión y justificación con pruebas textuales.

Las medidas se integran en el diseño: la narrativa por casos aporta continuidad, estabilidad, es fácil de reconocer y reduce la carga; el cuaderno de investigación funciona como expediente que facilita autorregulación; el muro de evidencias permite comparar hipótesis y pruebas; las TIC se usan con función definida (anotar, mapear, presentar) y con alternativa analógica en idénticos términos. La organización por islas y los roles rotatorios sostienen la participación

equitativa; la temporalización por misiones facilita escalonar apoyos y graduar la dificultad; los materiales estables (plantillas, glosarios, conectores) dan seguridad y acortan el tiempo hasta la tarea principal.

Se prevé una coordinación con el Departamento de Orientación para revisar y ajustar apoyos específicos, así como para activar, cuando sea pertinente, recursos ya presentes en el centro y en programas de acompañamiento. Con las familias se mantiene una comunicación sencilla y regular: objetivos de caso, productos previstos y pautas de ayuda posible en casa, siempre con expectativas realistas para no trasladar carga. La devolución final incluye recomendaciones para sostener hábitos lectores y acuerdos de mejora para la siguiente fase del proyecto.

Con este conjunto de decisiones, la diversidad deja de ser un capítulo aparte y pasa a ser el modo en que se diseña, se enseña y se evalúa: metas comunes, caminos diversos y criterios compartidos que reconocen la progresión y aseguran que todo el alumnado encuentre una forma justa y exigente de demostrar lo que ha aprendido.

7 Evaluación del proyecto de innovación

La evaluación se concibe como un proceso continuo que articula todo el proyecto, orienta decisiones didácticas en tiempo real y permite evaluar con rigor el impacto sobre la comprensión lectora, la motivación y la participación del alumnado en Detectives Textuales. Se organiza en tres momentos complementarios: un diagnóstico inicial para establecer la línea base, un seguimiento formativo durante el desarrollo de los “casos” gamificados y un cierre integrador con triangulación de evidencias. La lógica evaluativa se integra en la propia narrativa del proyecto (agencia de detectives, misiones, pistas y defensa del caso), de modo que cada actividad genera rastros observables del aprendizaje y cada rastro se interpreta con criterios compartidos.

El tipo de evaluación es principalmente formativa y continua, con posibilidad de revisión, sin renunciar a una verificación final del logro. Antes de iniciar el primer caso se aplica una valoración diagnóstica breve enfocada en tres focos: comprensión literal e inferencial en textos narrativos, descriptivos y expositivos; actitudes hacia la lectura; y modos de participación en tareas cooperativas. Durante el desarrollo, cada misión deja evidencias en el cuaderno de detective, en los productos intermedios y en las interacciones del equipo, que se revisan con criterios previamente socializados. Al cierre se realiza una prueba de salida equivalente a la

inicial y una defensa breve del “Caso Final”, lo que permite estimar el aprendizaje individual y grupal para poder contrastarla con datos de proceso y percepción.

Las estrategias de evaluación se entrelazan con la secuencia didáctica y la experiencia de juego. El portafolio-proceso (cuaderno de detective) funciona como expediente vivo donde se registran hipótesis, búsqueda de pruebas, mapas de ideas, versiones revisadas y decisiones del equipo; este expediente es la base de la autorregulación y de la coevaluación. Las rúbricas, alineadas con los objetivos del proyecto y con los criterios del área de Lengua Castellana y Literatura, garantizan equivalencia entre formatos de respuesta y facilitan una evaluación transparente sobre interpretación de textos, argumentación y comunicación de hallazgos. La analítica de tareas y las micropruebas de comprensión por “caso” (retos breves de selección y justificación) aportan señales tempranas para adaptar andamiajes y dosificar el nivel de reto. La percepción del alumnado se capta mediante encuestas cortas de motivación y autoeficacia lectora y breves entrevistas grupales al final de cada caso, que ayudan a interpretar por qué se producen mejoras o estancamientos. Estas cuatro estrategias no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente: el portafolio ofrece evidencias cualitativas, las rúbricas ordenan su interpretación, las micropruebas aportan métricas de progreso y las encuestas explican el trasfondo motivacional de los cambios observados.

Los instrumentos y herramientas se seleccionan por su pertinencia con los objetivos y por su compatibilidad con el doble formato analógico/digital. Se emplea una prueba diagnóstica y una de salida con textos breves de las tres tipologías y con ítems de localización, inferencia y juicio crítico; rúbricas específicas para interpretación textual y para conversación/defensa literaria; listas de cotejo por sesión y por rol (portavoz, documentalista, verificador de evidencias) que permiten observar la contribución individual y la calidad del trabajo cooperativo; analítica de tareas vinculada a los retos de comprensión por caso, al recuento y pertinencia de anotaciones en lectura guiada, a la claridad de los mapas de personajes/ideas y a la coherencia entre hipótesis y pruebas en el muro de evidencias; encuestas breves de motivación y utilidad percibida de las tecnologías empleadas; diario docente y tiempos de trabajo efectivo; y un acta de defensa del caso final que recoge el desempeño en la comunicación oral y la calidad de las justificaciones. Todos estos instrumentos disponen de versión en papel y digital (formularios y plantillas en el aula virtual, tableros colaborativos y documentos compartidos), manteniendo descriptores idénticos para asegurar comparabilidad y accesibilidad.

La conexión entre estrategias, instrumentos y objetivos es directa. En relación con el objetivo de comprender e interpretar textos narrativos, descriptivos y expositivos, la mejora se estima mediante la comparación entre la prueba diagnóstica y la de salida, mientras que las micropruebas por caso y las anotaciones guiadas van mostrando la progresión en sentido global, identificación de ideas principales y secundarias, reconocimiento de la intención comunicativa y elaboración de argumentos para resolver los desafíos. El portafolio documenta cómo cada equipo afina sus hipótesis y selecciona evidencias pertinentes del texto, y las rúbricas de interpretación establecen umbrales claros de desempeño. En cuanto al objetivo de valorar la forma y el contenido de textos, emitiendo juicios sobre coherencia, veracidad y adecuación, cada caso incluye una tarea de contraste que exige justificar la fiabilidad de las fuentes y la coherencia interna de la información; la rúbrica correspondiente incorpora indicadores de solidez argumentativa, uso de citas y pertinencia de las pruebas utilizadas. Respecto al objetivo de lectura guiada y progresivamente autónoma de la obra *“Atrapada en el tiempo”* y de la socialización de la experiencia lectora, se monitoriza el ritmo lector mediante hitos por capítulos, se observa la calidad de las intervenciones en conversaciones literarias y se valora la defensa final por su capacidad para articular conclusiones apoyadas en pasajes significativos y en conexiones con otros textos o contextos. De este modo, cada objetivo encuentra su espejo en tareas, criterios e instrumentos, y la interpretación de la evidencia resulta coherente y compartida.

Para valorar la efectividad global del proyecto se establecen criterios de logro y umbrales de éxito razonables que puedan ser fácilmente comunicables. Se considera un impacto satisfactorio una mejora media igual o superior al veinte por ciento entre la prueba diagnóstica y la de salida en comprensión, tanto en el global como en los diferentes procesos evaluados; que al menos tres cuartas partes del grupo alcance el nivel competente o superior en las rúbricas de interpretación y de defensa/compartir lectura al cierre; que cuatro de cada cinco estudiantes mantengan el ritmo lector previsto y participen en las conversaciones con apoyos textuales; y que se observe un incremento de medio punto o más (en escala de uno a cinco) en motivación y autoeficacia lectora respecto a la línea base. Además, se desagregan resultados por punto de partida lector para detectar brechas y ajustar apoyos, y se incorpora la posibilidad de revisión de productos para que la calificación final refleje progresión y no únicamente el primer intento.

La validez y la fiabilidad se refuerzan mediante la sinergia entre tareas de aprendizaje y tareas de evaluación, de manera que se pide evaluar lo mismo que se ha practicado (interpretar, inferir

y justificar con pruebas textuales), por la presencia de descriptores claros con ejemplos ancla y por revisiones muestrales de corrección doble en productos clave para comprobar consistencia. Los instrumentos se pilotan en el primer caso y se ajustan los ítems demasiado fáciles o difíciles. En términos éticos, se anonimiza la información en los informes, se comunica al alumnado y a las familias el uso de los datos y los criterios aplicados y se solicita consentimiento específico para el uso académico de productos, evitando la difusión de imágenes personales.

El calendario de la evaluación acompasa las fases del proyecto. En la primera semana se aplican la prueba diagnóstica y la encuesta inicial, se abre el portafolio y se comparten los criterios de valoración. En las semanas intermedias, cada caso sigue un ciclo estable de reto de entrada, producción guiada, coevaluación y autoevaluación con rúbrica, devolución breve y revisión parcial del expediente, cerrando con una mini-encuesta sobre la experiencia. En la última semana se desarrolla el caso final, se realiza la defensa pública de las conclusiones, se aplica la prueba de salida, se cierra el portafolio y se devuelven resultados con recomendaciones de mejora. Esta arquitectura convierte la evaluación en un mecanismo que hace visible el aprendizaje y mantiene viva la motivación, a la vez que proporciona evidencias sólidas para valorar el impacto real del proyecto y orientar mejoras en futuras iteraciones sin alterar el esqueleto narrativo y organizativo que le da coherencia.

8 Contribución del proyecto a los ODS

El proyecto se alinea con la Agenda 2030 y sitúa el ODS 4 (Educación de calidad) como eje vertebrador, incorporando además contribuciones claras a los ODS 5 (Igualdad de género), 10 (Reducción de las desigualdades) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). La naturaleza del diseño —centrado en la comprensión lectora crítica, la participación equitativa y el uso responsable de tecnologías— permite conectar objetivos curriculares con metas de sostenibilidad que trascienden el aula y se proyectan en la comunidad educativa.

En relación con el ODS 4, el proyecto garantiza oportunidades de aprendizaje pertinentes y de calidad para todo el alumnado de 1.º de ESO. La lectura guiada y progresivamente autónoma, la resolución de desafíos y la defensa argumentada de conclusiones favorecen el desarrollo de competencias clave de alfabetización, mientras que la integración de herramientas digitales se orienta a usos con sentido. La evaluación formativa continua y el acceso a criterios transparentes contribuyen a la mejora sostenida del aprendizaje, asegurando que cada estudiante disponga de andamiajes proporcionados a su punto de partida y pueda evidenciar progreso real.

El ODS 5 se concreta en un enfoque coeducativo tanto en las lecturas como en la organización del trabajo. La selección de textos promueve la identificación de sesgos y estereotipos, y las dinámicas cooperativas con rotación de roles garantizan una distribución equilibrada de responsabilidades y voz en las tareas de análisis, búsqueda de pruebas y comunicación oral. Este diseño evita la reproducción de patrones de silenciamiento y normaliza la presencia de referentes femeninos en la conversación literaria y en la toma de decisiones del equipo, fortaleciendo la confianza y el liderazgo académico de las alumnas.

Respecto al ODS 10, el diseño inclusivo del proyecto actúa sobre brechas de partida en comprensión y motivación lectora. La equivalencia de formatos (analógico/digital), la gradación de apoyos, la posibilidad de revisión de productos y la evaluación basada en progresión reducen barreras y hacen viable que perfiles diversos alcancen niveles competentes. Además, la coevaluación y la autorregulación con rúbricas accesibles generan condiciones de justicia evaluativa que disminuyen la desigualdad de resultados asociada a diferencias iniciales o a capital cultural.

La vinculación con el ODS 16 se manifiesta en la construcción de una ciudadanía crítica capaz de evaluar la veracidad y coherencia de la información. Las tareas de contraste de fuentes, la exigencia de justificar afirmaciones con evidencias textuales y las normas de conversación que ordenan el desacuerdo cívico desarrollan hábitos de deliberación, respeto y responsabilidad en el uso de la palabra. El énfasis en la lectura crítica y en la argumentación con pruebas potencia la resistencia a la desinformación y refuerza, en pequeña escala, prácticas de aula que modelan instituciones justas, transparentes e inclusivas.

El impacto esperado a corto plazo incluye una mejora significativa en los indicadores de comprensión (global e inferencial), un aumento de la participación equitativa en las conversaciones literarias, un incremento de la motivación y la autoeficacia lectora y una reducción observable de la dispersión de resultados entre subgrupos. A medio y largo plazo, se prevé la consolidación de hábitos lectores con valor cultural y cívico, la transferencia de destrezas de análisis a otras áreas del currículo, la normalización de prácticas coeducativas que sostienen liderazgos diversos y la creación de una base de cultura escolar que valora la evidencia, el diálogo y la responsabilidad en el uso de tecnologías. Todo ello refuerza la contribución del proyecto a una educación de calidad, inclusiva e igualitaria, y a la formación de una comunidad educativa más crítica, justa y cohesionada.

9 Conclusiones

El balance global del proyecto Detectives Textuales es positivo y prudente. La propuesta quiere mover la comprensión lectora desde una práctica algo aburrida para el alumnado, o percibida como tal, hacia una experiencia amena, sostenida por una narrativa común, misiones acotadas y productos verificables. El aula se convierte en una agencia de investigación en la que leer, inferir y argumentar deja de ser un requisito escolar para convertirse en la lógica del juego: recopilar pruebas, contrastar hipótesis y defender conclusiones. El diseño previsto —casos sucesivos, cuaderno de detective, muro de evidencias, rúbricas visibles y doble vía analógica-digital— aporta sentido, continuidad y accesibilidad, y se ajusta a los recursos y a la cultura organizativa del centro. En este marco, el proyecto no promete “efectos especiales”, sino aprendizaje visible y compartido, con una evaluación que acompasa el proceso y lo hace comprensible para estudiantes y profesorado.

Los resultados esperados van acorde a los objetivos y en indicadores medibles. La mejora en comprensión —literal, inferencial y crítica— se proyecta como un incremento que se puede apreciar entre la prueba diagnóstica y la de salida, acompañado del avance de la mayoría del grupo hacia niveles competentes en interpretación de textos y en defensa de conclusiones defendidas con evidencias. Se espera, además, que la lectura guiada y progresivamente autónoma de *Atrapada en el tiempo* consolide el ritmo lector y eleve la autoeficacia, mientras que la participación cooperativa y la autorregulación mejoran gracias a roles rotatorios y criterios explícitos. Estos logros deben venir acompañados de un aumento sostenido de la motivación y de la participación equitativa en las conversaciones literarias.

De la implementación cabe extraer varias lecciones. La primera es que la narrativa no es un adorno: actúa como esqueleto que puede dar continuidad, reduce la carga y ayuda a que cada actividad tenga un para qué; cuando el alumnado comprende el hilo del caso, la lectura gana sentido y la discusión se vuelve más rigurosa, mucho más amena. La segunda es que la evaluación formativa funciona si deja rastro y si es breve y frecuente: el cuaderno de investigación, las devoluciones de “estado del caso” y la posibilidad de revisión convierten el error en motor de mejora. También observamos la utilidad de la equivalencia de formatos para la inclusión: una misma competencia se demuestra por vías diversas sin rebajar la exigencia, siempre con criterios comunes. Finalmente, la tecnología aporta si responde a una función concreta y conocida por todos; reducir la variabilidad de herramientas y asociarlas a acciones claras (anotar, mapear, presentar) incrementa la fluidez y evita distracciones.

Junto a estas fortalezas, se anticipan desafíos que bien enfocados, serán fuente de aprendizaje. La valoración del nivel de reto requiere iteraciones: textos demasiado sencillos no sostienen el interés, y pruebas excesivamente complicadas desalientan a quienes necesitan más andamios. La gestión del tiempo en sesiones de 55 minutos obliga a acotar con precisión cada misión y a reservar cierres breves de metacognición que preparen el siguiente paso. La disponibilidad desigual de dispositivos puede llegar a ocasionar problemas; por eso, la paridad analógico-digital debe ser real, no solo declarativa, con plantillas equivalentes y productos comparables. Sostener el compromiso narrativo más allá del “efecto novedad” exige mantener la coherencia del relato y variar los formatos de los productos intermedios. En el plano ético y de calidad de los datos, conviene cuidar la comunicación con las familias y el pilotaje de instrumentos para ajustar ítems demasiado fáciles o difíciles.

Las limitaciones del proyecto aconsejan una lectura prudente de los resultados. El contexto de un grupo concreto y la intervención de un único docente pueden introducir efectos diferentes a la hora de implementar el proyecto, y la motivación inicial asociada a la novedad puede distorsionar a corto plazo. La duración acotada de la unidad limita la observación de posibles transferencias hacia otras materias y la consolidación de hábitos lectores a medio plazo. La fiabilidad de algunas medidas —especialmente percepciones y coevaluaciones— puede beneficiarse de mayor entrenamiento previo y de ejemplos ancla. Para superar estas limitaciones, se propone replicar la experiencia en otros grupos y docentes, introducir, cuando sea viable, un diseño cuasi-experimental con grupos intactos de contraste y tareas paralelas, realizar seguimientos diferidos a los dos o tres meses para estimar retención y transferencia, y reforzar la moderación entre pares en productos clave para ganar consistencia en la corrección.

En base a lo aprendido, se recomiendan varios ajustes de mejora. Conviene simplificar el ecosistema digital a un conjunto estable y breve de herramientas con funciones definidas, y concentrar la formación inicial del alumnado en su uso didáctico. Resulta útil construir un banco de casos diferenciados por tipología textual y por dificultad, con claves docentes que incluyan pistas alternativas y tiempos orientativos. La secuencia puede beneficiarse de microtarefas de calentamiento lector al inicio de cada sesión y de micro-defensas orales al cierre para reforzar la argumentación. En cuanto a la evaluación, merece la pena afinar rúbricas con descriptores ejemplificados y ampliar la analítica de tareas a indicadores de calidad de anotación y de coherencia entre hipótesis y pruebas. Asimismo, abrir vías a la participación de las familias —

lecturas compartidas, pequeños retos de verificación de fuentes en casa— puede contribuir a afianzar hábitos y a dar continuidad fuera del aula.

En perspectiva, Detectives Textuales aspira a ser menos un evento efímero y más una pauta de trabajo que el profesorado pueda versionar y ampliar. La expectativa es consolidar una cultura en aula en la que leer sea investigar y escribir sea argumentar con pruebas, donde el progreso sea visible y la evaluación sirva para decidir qué hacer mañana. Es un proyecto que busca afianzar hábitos de lectura y despertar interés por la literatura a una edad en la que es muy importante asentar bien las bases para un correcto desarrollo académico posterior.

De una manera no pretendida, este proyecto puede ayudar a mejorar los resultados en PISA.

La innovación docente es uno de los caminos que se deben recorrer para conseguir dinámicas atractivas para el alumnado, las generaciones son diferentes a las que les precedieron, hablan en otro idioma, con otros códigos y la tecnología abre mundos que eran desconocidos, ahora todos llevan una ventaba abierta al mundo en su bolsillo del pantalón, la docencia debe utilizar esas herramientas para comprender a su alumnado y facilitarle el aprendizaje en un mundo que cada vez espera más de ellos pero pocas veces les da las herramientas para desenvolverse en él.

10 Referencias

- De Gracia, E., Pinto, A., y Sáez, A. (2021). La gamificación como estrategia mediadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Semilla científica*, (2), 320-328.
- De la Iglesia Gamboa, E. y Arroyo Sagasta, A. (2024). Gamificación y PLE: complementariedad para el aprendizaje de alumnado de ESO y Bachillerato. En I., Cruz Carvajal, R. Pinilla Gómez y B. Puebla Martínez, *Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza*. Dykinson S.L.
- DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias núm. 58*, Jueves 23 de marzo de 2023.
- Fernández Laso, M., Amores Ampuero, A. y Viciano Badal, J. (2022). Érase una vez la evolución humana: gamificación en el aula. *Revista Educativa Hekademos*, 33, 13-24.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2013). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J., Martínez-Sánchez, J. y Cara-Muñoz, M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- Gómez Trigueros, I. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação & Formação*, 3(8), 3-16.
- 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.
- Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica: Lengua y literatura*, 33, 109-120. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.77660>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. y Femia Marzo, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, (42), 507-516.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. «BOE» núm. 76, de 30/03/2022.