

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

GAMIFICANDO A SHAKESPEARE:

La Gamificación en el aula de inglés trabajando la
motivación, las habilidades socioemocionales y la
implicación de los alumnos

Autor: Steffi Gebhardt

https://youtu.be/kdSs_xBVxCs

Director/a

Dr. Thomas H. Schmidt

Murcia, 11 de mayo de 2020

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

GAMIFICANDO A SHAKESPEARE:

La Gamificación en el aula de inglés trabajando la
motivación, las habilidades socioemocionales y la
implicación de los alumnos

Autor: Steffi Gebhardt

https://youtu.be/kdSs_xBVxCs

Director/a

Dr. Thomas H. Schmidt

Murcia, 11 de mayo de 2020

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor,.....Doña Steffi Gebhardt..... (DNI X5212540G), como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también)

Gebhardt, S. (2020). *GAMIFICANDO A SHAKESPEARE: La Gamificación en el aula de inglés trabajando la motivación, las habilidades socioemocionales y la implicación de los alumnos* (trabajo fin de máster). Universidad Católica de Murcia, Murcia, Spain.

que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también "marcas de agua" o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

los derechos del documento.

- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 11. de Mayo... de 2020.

ACEPTA



Fdo Steffi Gebhardt

“A mi marido, a mis hijos y a mis padres, gracias a quienes soy quien soy y hacia quienes sólo puedo expresar mi sincero agradecimiento por haber sido mi fuente de inspiración y por haberme apoyado durante la etapa académica que hoy culmina”

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	17
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 EL CONCEPTO DE LA GAMIFICACIÓN	19
2.2 GAMIFICACIÓN Y PSICOLOGÍA	22
2.2.1 La Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci.....	22
2.2.2 El concepto del Drive de Daniel Pink.....	24
2.2.3 La Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi.....	25
2.2.4 El modelo R.A.M.P de Andrzej Marczewski.....	27
2.3 LOS ELEMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN Y SUS CATEGORÍAS	30
2.3.1 Los componentes.....	30
2.3.2 Las mecánicas.....	31
2.3.3 Las dinámicas.....	32
2.3.4 Conclusión.....	33
3. OBJETIVOS	34
3.1 OBJETIVO GENERAL	34
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
4. METODOLOGÍA	35
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	35
4.2 CONTENIDOS	37
4.3 ACTIVIDADES	42
4.4 RECURSOS	47
4.5 TEMPORALIZACIÓN	47
4.6 CONCLUSIONES	50
5. EVALUACIÓN	51

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	53
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
8. OTRAS FUENTES	57
9. ANEXOS	58
Anexo I: Descripción Skills.....	58
Anexo II: Dojo Class.....	60
Anexo III: Insignias de los niveles.....	62
Anexo IV: Intercambio de puntos por recompensas.....	64
Anexo V: Premios Caja Molona: Sorpresas y Recompensas Sociales.....	67
Anexo VI: Narrativa.....	68
Anexo VII: Adivinanzas.....	71
Anexo VIII: Quiz.....	73
Anexo IX: Esquema/Cuestionario para la observación estructurada.....	75
Anexo X: Cuestionario de Evaluación.....	77
Anexo XI: Referencias de las figuras.....	80
Anexo XII: Referencias de las tablas.....	81

1. JUSTIFICACIÓN

La sociedad del siglo XXI ha sufrido cambios profundos que hasta ahora poco han sido tenidos en cuenta en el ámbito de la educación. Vivimos en una sociedad conectada y globalizada, en una sociedad postindustrial y ambientes cargados de tecnología. Los jóvenes de hoy en día están continuamente sumergidos en información, estando disponible en el lugar y a la hora que deseen. La sociedad terciaria necesita jóvenes creativos que sepan convertir esa información en conocimiento, que sepan pensar de forma interactiva, crítica e interdimensional; que poseen ciertas habilidades sociales y emocionales, tales como empatía, respeto, compasión o asertividad.

En el momento de iniciar este máster ya contaba con una experiencia de aproximadamente seis años en la enseñanza de alemán como lengua extranjera en un centro escolar privado. Tanto en este periodo como durante el periodo de prácticas he podido experimentar y observar que la motivación por aprender en muchos jóvenes es baja e incluso inexistente. Muchas veces su única "motivación" es la nota del examen, que se corresponde más con las expectativas de sus padres que con las suyas propias. Preguntas tipo ¿Esto se va a preguntar tal cual en el examen? ¿Tengo que estudiar...? ¿Me tengo que saber los ejemplos? hacen evidente que los alumnos van al mínimo esfuerzo, que ellos atiborran conocimiento (al ser posible el mínimo necesario) en sus cabezas, sin ver relación ninguna, para el día del examen soltarlo en el papel y después olvidarse.

Según Kapp (2012 a), los discentes no son incluidos en el proceso de aprendizaje por lo que no ven la importancia de la información que está siendo transmitida, no les parece real ni necesaria. Los contenidos se presentan en un formato poco estimulante mediante listas de datos o hechos, consejos irrelevantes o contenidos a memorizar. Kapp (2012 a) sigue explicando que se comprueba poco si los contenidos han sido realmente adquiridos, no se proporciona feedback, los estudiantes acaban aburriéndose y desconectan. Hace constar que para poder retener conceptos o conseguir un cambio en la actitud, el discente necesita sentir una conexión, sentirse involucrado y necesita ver como esos conceptos o contenidos encajan en sus necesidades o

esquemas diarios, en los cuales no se estimula un aprendizaje basado en la exploración

Se hace inminente la necesidad de transformar la educación de hoy en día, ya que no atiende a las necesidades del siglo XXI y es, a menudo, percibida como algo aburrido e ineficaz. Propuestas e ideas existen muchas, entre las cuales una de las más recientes es la gamificación – un concepto del que realmente aún no existe una definición claramente establecida, pero de su aplicación en el ámbito de la educación se ha podido comprobar su influencia importante sobre la motivación y la participación de los alumnos en aula.

Herrera (2017) explica que la gamificación motiva por las mecánicas de juego que emplea y a través de las cuales los aprendices toman un papel activo en el proceso de aprendizaje. Además, indica que la gamificación causa una mayor implicación de los alumnos porque aumenta el compromiso de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje.

Teixes (2015) comenta que hay situaciones o momentos en los que les puede resultar difícil a los discentes de llevar a cabo una actividad formativa. Estas situaciones serían (p. 67):

- dificultad para concentrarse
- nivel de conocimientos previos exigidos demasiado altos
- entorno de estudio incómodo
- influencia de factores emocionales
- falta de motivación por aprender

Según Teixes (2015), “un sistema gamificado puede ayudar a superar todas estas barreras. [Teixes insiste] en la capacidad de la gamificación para incidir en la motivación de las personas a la hora de cambiar conductas y realizar tareas. Al mismo tiempo, la diversión (*fun*), que los sistemas gamificados promueven, es un buen acicate contra la falta de concentración” (p. 67).

La propuesta de innovación de este trabajo va dirigido a alumnos de un 4º ESO en el aula de inglés. Consiste en gamificar la lectura de Romeo y Julieta de William Shakespeare.

A continuación se procede a explicar qué se entiende por gamificación, qué otras teorías están implicadas en este concepto y cuáles son los elementos que la hacen posible.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 EL CONCEPTO DE LA GAMIFICACIÓN

La palabra **gamificación** (*gamification* en inglés) se deriva de la palabra *game* que significa *juego* en inglés. Según Kapp (2012 b) un juego es “a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction” (p. 7). Esta definición contiene varios elementos que Kapp (2012 b) describe de la siguiente manera:

- **Sistema (system):** el juego es como una serie de elementos interconectados dentro del espacio del juego, como pueden ser marcadores que a su vez están relacionados con ciertas acciones, y estas a su vez con ciertas reglas.
- **Jugadores (players):** juegos involucran a personas, se relacionan con otros jugadores y juntos interactúan a través del contenido del juego.
- **Abstracto (abstract):** los juegos se desarrollan en una abstracción de la realidad, contienen elementos de situaciones reales, pero no son una réplica exacta de ellas.
- **Desafío (challenge):** juegos desafían a los jugadores para que consigan objetivos o resultados que no son tan fáciles de obtener.
- **Reglas (rules):** las reglas del juego definen el mismo, son la estructura sobre la que se construye todo, definen cómo y en qué orden jugar, y qué es justo y qué no.
- **Interactividad (interactivity):** hace referencia a que los jugadores interactúan entre ellos, con el sistema del juego y con su contenido.
- **Retroalimentación (feedback):** el juego ofrece un feedback instantáneo, directo y claro. Los jugadores pueden asimilar este y llevar a cabo correcciones o cambios basados tanto en un feedback positivo como negativo.
- **Resultado cuantificable (quantifiable outcome):** el diseño de los juegos ofrece información clara sobre cuando un jugador ha ganado o perdido. No

hay ambigüedades; los marcadores y niveles definen claramente el resultado.

- **Emociones (emotional reactions):** las emociones siempre forman parte de los juegos, desde la emoción de la victoria hasta la desesperación por la derrota. Terminar un juego puede ser excitante pero también frustrante, puede generar ira o tristeza.

En base al concepto del juego, encontramos, entre otras, las siguientes definiciones de gamificación. Según Kapp (2012 b) “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (p. 10). Teixes (2015) ofrece esta definición para el ámbito de la educación:

La gamificación en la educación y la formación es la aplicación de recursos de juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) para modificar los comportamientos de los alumnos para que el resultado de la acción educativa o formativa sea efectiva sobre ellos, para el impartidor y para el promotor de esta” (p.67).

Por último, la definición de Werbach y Hunter (2014) describe la gamificación como “el uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos” (p. 28). Para ellos “el elemento clave (...) es que se implican objetivos reales de carácter empresarial o social” (p. 31). Explican, desde un punto de vista empresarial, que los jugadores (ya sean empleados o clientes) “no están ahí para escaparse desde nuestro producto a un mundo de fantasía; están ahí para implicarse más activamente con nuestro producto o nuestra empresa o nuestros objetivos” (p. 32). De ello podemos deducir para el ámbito de la educación que los profesores que gamifican su aula quieren conseguir que sus alumnos se impliquen en las actividades del aula y que participen de una forma mucha más activa.

Volviendo a la definición ofrecida por Kapp (2012 b), es conveniente, tal y como propone en su libro, analizar brevemente cada uno de los elementos de la gamificación:

- **Basado en los juegos (game-based):** se refiere a los elementos del juego explicado anteriormente. El objetivo está en crear un sistema en el cual

estudiantes, jugadores o empleados se involucran en un desafío abstracto, definido por reglas, interactividad, realimentación etc.

- **Mecanismos (mechanics):** el mecanismo del juego incluye niveles, ganar insignias y puntos, o restricciones de tiempo. Los mecanismos por sí solos no son suficientes para convertir un ambiente aburrido en una experiencia atractiva, pero son cruciales en su construcción.
- **Estética (aesthetics):** son el componente visual de la gamificación, o una experiencia bien diseñada. Motivan al jugador, causan curiosidad y definen en qué medida es aceptado el ambiente gamificado por el jugador.
- **Pensamiento de juego (game-thinking):** este es tal vez el elemento más importante de la gamificación. Consiste en convertir una actividad ordinaria en una acción que contiene elementos de competitividad, cooperación o exploración, o la sumerge en una narrativa.
- **Enganche – atracción (engage):** hace referenciar a captar la atención de una persona y de involucrarla en el proceso de gamificación creado.
- **Personas (people):** las personas son los alumnos, los consumidores o los jugadores que serán atraídos por el ambiente creado y que estarán motivados para participar.
- **Motivar a actuar (motivate action):** la motivación proporciona la energía y guía la intención, el curso a tomar o el comportamiento.
- **Promover el aprendizaje (promote learning):** la gamificación se puede usar para promover el aprendizaje ya que muchos de sus elementos están basados en la psicología de la educación y en técnicas que profesores han ido utilizando durante años, como repartir puntos o dar feedback. La diferencia es que la gamificación lo lleva a otra escala de interés y a una nueva forma de conectar esos elementos.
- **Solucionar problemas (solve problems):** la gamificación tiene un gran potencial para resolver problemas por su naturaleza cooperativa.

Es importante destacar que gamificación no significa “hacer de cualquier cosa un juego. (..) Tampoco se trata de añadir puntos, medallas y clasificaciones a cualquier modelo.” (Teixes, 2015, p. 16). Igualmente Kapp (2012 b) hace hincapié en que gamificar no significa únicamente repartir

insignias, puntos o premios, ya que el verdadero poder de la gamificación está en los otros componentes. También deja claro que habrá muchos casos en los que la gamificación no funcionará, no es el método infalible para solucionar todos los problemas de atención y motivación.

A continuación se procede a exponer diferentes conceptos psicológicos sobre la motivación que están relacionados con la gamificación.

2.2 GAMIFICACIÓN Y PSICOLOGÍA

2.2.1 La Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci

La Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory SDT*) fue ideada, principalmente, por Edward Deci y Richard Ryan..

En su artículo, Ryan y Deci (2000) explican que motivación trata de energía, dirección y persistencia. Aparte de ser investigado en el campo de la psicología, en el mundo real la motivación está altamente valorada por las consecuencias que causa: motivación produce. Ryan y Deci (2000) exponen que existe la motivación intrínseca y extrínseca. Según explican, la motivación intrínseca, tal y como dice la palabra, viene desde dentro de los individuos, es auto-creada, es la que nos mueve llevar a cabo una actividad porque esa actividad nos gusta, nos interesa o nos reta. La motivación extrínseca, en cambio, es la motivación influenciada por factores externos, por ejemplo, recibir un premio por llevar a cabo cierta actividad.

Ryan y Deci (2000) ven en la motivación intrínseca la inherente tendencia de probar cosas nuevas y afrontar retos, de ampliar y ejercitar las capacidades de uno, de explorar y de aprender. Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración.

En su artículo, Ryan y Deci (2000) también hablan de la Teoría de Evolución Cognitiva (*Cognitive evaluation theory*), presentada por Deci y Ryan en 1985 como sub-teoría de la SDT. Esta teoría estipula que ciertos hechos social-contextuales, como feedback, comunicación o recompensas, pueden aumentar la motivación intrínseca para esa acción que se esté llevando a cabo. En consecuencia, proporcionando retos óptimos, cierta autonomía o la ausencia de evaluaciones degradantes favorecen la motivación intrínseca. Sus estudios han revelado que no solo recompensas tangibles, sino también

amenazas, poniendo fechas límites, directrices u objetivos impuestos disminuyen la motivación intrínseca.

En la figura 1 podemos ver la taxonomía de los tipos de motivación según Ryan y Deci (2000). La taxonomía, acorde a las explicaciones de Ryan y Deci (2000) muestra desde la izquierda hacia la derecha el grado de la autodeterminación de la motivación. Ellos detallan lo siguiente:

En el extremo izquierdo encontramos la amotivación, el estado de falta o ausencia de motivación. La amotivación se da cuando no se valora una actividad, cuando uno no se siente capacitado para llevarla a cabo o cuando se espera que no produzca el resultado deseado.

En el centro de dicha taxonomía hallamos la motivación extrínseca con sus cuatro estados, acercándose desde la izquierda hacia la derecha cada vez más a la motivación intrínseca. Las acciones de motivación extrínseca "*externally regulated*" son conductas que se llevan a cabo para obtener una recompensa o evitar un castigo. Los individuos experimentan ese comportamiento como controlado o alienado. En segundo lugar, tenemos la introyección. Allí encontramos ya cierto nivel de autocontrol o autodeterminación pero aun con cierta influencia externa. Hace referencia a acciones o comportamientos para evitar culpa o ansiedad o para demostrar habilidades evitando el fracaso y con ello mantener la sensación de valía.

Llegando hacia el lado derecho en la figura 1, la autodeterminación de la motivación extrínseca va creciendo. En el estado de "*identified regulation*" la acción se percibe como algo de importancia personal y con cierta posibilidad de elección. Por ejemplo, no es lo mismo hacer los deberes porque temo al castigo de mis padres (*external regulation*), que hacerlos porque me he dado cuenta que tiene cierta importancia para mi trayectoria escolar (*identified regulation*).

Finalmente, la motivación extrínseca que más autodeterminación tiene es la "*integrated regulation*". Las acciones caracterizadas por *integrated regulation* comparten muchos rasgos con la motivación intrínseca. Aún así se siguen considerando acciones de motivación extrínseca porque se llevan a cabo para obtener un resultado diferente al placer o disfrute intrínseco.

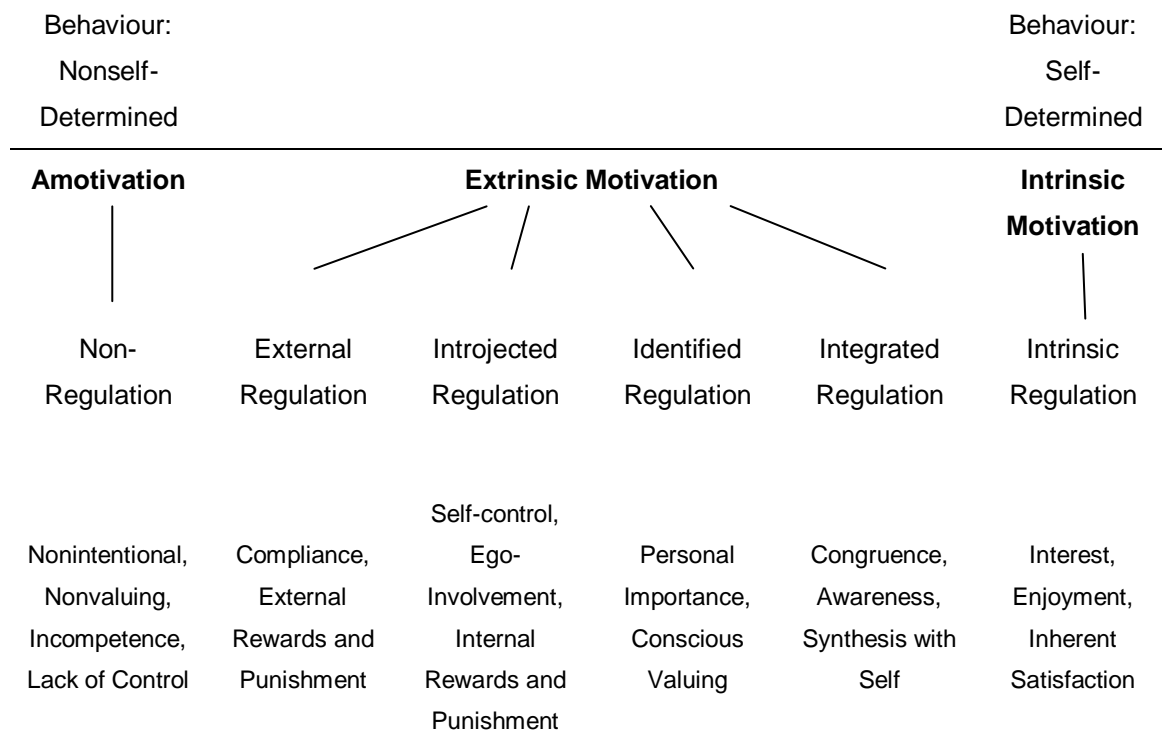


Figura 1:
The Self-Determination Continuum – Tipos de Motivación

En conclusión, y como ya se ha señalado, si se quiere aplicar la gamificación con éxito en el ámbito educativo, no se debe emplear únicamente elementos de juego como puntos o recompensas, sino es imprescindible generar interés, en otras palabras, propiciar la motivación intrínseca.

A continuación conocemos el concepto del Drive de Daniel Pink el cual se basa en las teorías de Ryan y Deci.

2.2.2 El concepto del *Drive* de Daniel Pink

El concepto del Drive, inspirado en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, habla también sobre motivación. Los tres pilares de la motivación según Pink (2009) son la maestría, la autonomía y el propósito. Son lo que nos mueve, en inglés *what drives us*. De allí el termino *Drive*.

En cuanto a la autonomía, según Pink (2009), nuestra configuración determinada como seres humanos es ser autónomos y auto-dirigidos. La gente necesita tener autonomía sobre su tarea (qué hacer), el tiempo (cuándo lo hacen), el equipo (con quién lo hacen) y las técnicas a emplear (cómo lo pueden hacer).

La maestría, explica Pink, persigue la posibilidad de mejorar en algo que me importa, usar y mejorar mis capacidades haciendo algo que me guste, siguiendo estas tres reglas: En primer lugar, maestría es un modo de pensar, requiere la capacidad de ver mis posibilidades no como algo limitado, pero como algo infinitamente mejorable. En segundo lugar, maestría significa dolor, demanda esfuerzo, agallas y mucha práctica. En tercer lugar, maestría es como una asíntota; es imposible alcanzarla plenamente lo que la convierte en algo frustrante y atractivo a la vez.

Por último está el componente del propósito. Pink expone que los seres humanos buscan, por naturaleza un propósito, una causa mayor, en lo que hacen, dando un sentido a las actividades que llevamos a cabo. Se refiere al objetivo que se quiere lograr.

La relación entre gamificación del aula, la teoría de la autodeterminación y el concepto del Drive queda reflejada en el modelo R.A.M.P. de Andrzej Marczewski que se explica después de una breve revisión del concepto del *Flow*.

2.2.3 La teoría del Flujo de Csikszentmihalyi

La Teoría del Flujo (*Flow*), desarrollada por Mihaly Csikszentmihalyi, trata de aclarar qué ocurre cuando al realizar una actividad nos implicamos, la realizamos con éxito y de la que gozamos plenamente, tanto, que la llevamos a cabo por el puro placer sin importar su dificultad.

La experiencia de flujo es el estado de la experiencia óptima. Según Csikszentmihalyi (2000) la experiencia óptima es la

sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma, y se

preocupan poco por lo que van obtener de ella, incluso aunque la actividad que realizan sea difícil o peligrosa (p.115).

Los componentes que causan un estado de flujo son las habilidades y los desafíos, y la combinación o el equilibrio que existe entre ellos. A_1 , A_2 , A_3 y A_4 (ver figura 2) son la misma persona A. Según Csikszentmihalyi (2000), esa persona se encuentra en A_1 cuando empieza a aprender una actividad. En el momento A_1 , esa persona tiene pocas habilidades y los desafíos a los que se presenta son bajos. Estará practicando con tareas fáciles porque aun tiene pocas habilidades, pero no se aburre, al contrario, está en flujo porque la dificultad a la se presenta es adecuada para lo que sabe hacer. Cuando las habilidades de A empiezan a mejorar, se moverá hacia el punto A_2 . En ese momento, sus habilidades superan a los desafíos a los que se enfrenta, por ende, se aburre, por lo que hay que aumentar los desafíos para que A se mueva hacia la posición A_4 donde vuelve a estar en flujo, con una adecuada combinación entre habilidad y desafío. Si al principio proponemos a A unos desafíos más elevados, que superan a sus habilidades, afrontaría la actividad con ansiedad y se encontraría en A_3 . Según Csikszentmihalyi (2000)

este aspecto dinámico explica por qué las actividades de flujo conducen al crecimiento y al descubrimiento. Uno no puede disfrutar haciendo la misma cosa durante mucho tiempo. Nos sentiremos o aburridos o frustrados; y entonces el deseo de disfrutar nos estimulará nuevamente para que pongamos a prueba nuestras habilidades o para que descubramos nuevas oportunidades de usarlas (p. 121).

Csikszentmihalyi expresa esta sensación o este estado de flujo con el siguiente diagrama:

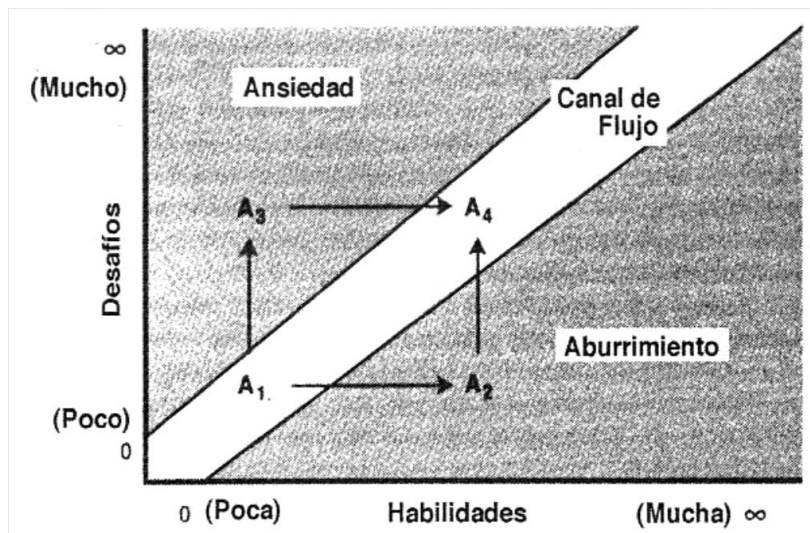


Figura 2:

Por qué la complejidad de la conciencia se incrementa como resultado de las experiencias de flujo

Concluimos este apartado con unas palabras de Aranda y Caldera (2018):

La teoría del flujo proporciona herramientas indispensables para entender que la gamificación requiere plantear actividades que generen retos a los estudiantes equilibrando el nivel de desafío con el desarrollo de sus habilidades para lograr un estado de satisfacción que motive a los estudiantes a continuar con su proceso de aprendizaje (p. 52).

2.2.4 El modelo R.A.M.P. de Andrzej Marczewski

Marczewski (2020) ha unido la Teoría de la Autodeterminación y el concepto del *Drive* de Pink en su modelo R.A.M.P. (ver figura 3) sobre la motivación intrínseca. Las iniciales atienden a los siguientes componentes:

Relatedness (Relación): se expresa en el deseo de estar conectado con los demás. En la gamificación este elemento hace referencia al estatus social (concedido a través de insignias) o estar conectado a una comunidad para compartir y darse feedback mutuamente.

Autonomy (Autonomía): este componente incluye el concepto de la libertad ya que a mucha gente no le gusta sentirse controlada o contenida. Dando a los jugadores dicha autonomía les causa la sensación de tener control sobre lo que hacen.

Mastery (Maestría): se refiere al proceso de volverse experto en lo que se hace. Es importante sentir que las habilidades van mejorando en proporción directa al nivel de desafío. En muchas ocasiones este equilibrio es percibido como *Flow*.

Purpose (Propósito): este elemento se refiere a la sensación de dar un significado a lo que hacemos. Mucha gente habla de altruismo cuando habla de propósito. Otra opción dentro de un sistema gamificado es dar la oportunidad de ser generoso pudiendo, por ejemplo, regalar puntos a quienes los necesiten.



Figura 3:

Modelo R.A.M.P. Andrzej Marczewski

En base a este modelo, Marczewski ha desarrollado la teoría que en un sistema gamificado existen seis tipos de jugadores. Cuatro tipos se mueven por los componentes del modelo R.A.M.P., en otras palabras, por una motivación intrínseca. Dos tipos de jugadores tienen una motivación extrínseca para jugar.

La figura 4 refleja el “Hexágono de Jugadores y Usuarios”. Marczewski (2015) explica que cada jugador se mueve por algún tipo de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca y describe los diferentes jugadores de la siguiente manera:

- Los socializadores están motivados por la relación, por interactuar y conectar con otros.
- Los espíritus libres se mueven por la autonomía y la autoexpresión. Les gusta crear y explorar.

- Los triunfadores están motivados por el dominio. Quieren aprender cosas nuevas o mejorar sus destrezas y habilidades.
- Los filántropos se mueven por el propósito. Es un grupo altruista, buscan ayudar a los demás sin esperar nada a cambio.
- La única motivación de los players son las recompensas.
- Por última están los disruptores. Su único propósito es bombardear el juego o interrumpir el sistema.

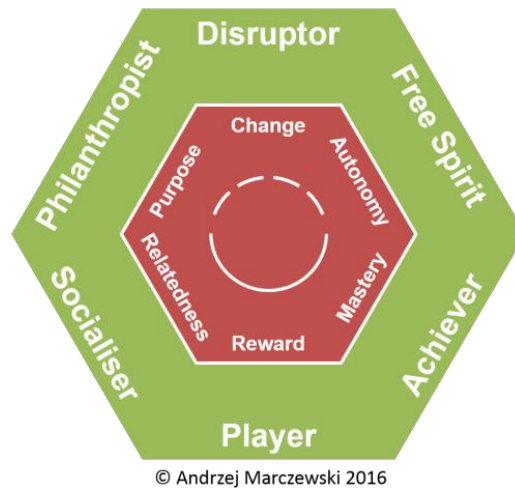


Figura 4:
Marczewski's Player and User Types Hexad

La situación que nos encontramos en muchas aulas es una actitud bastante pasota hacia la asignatura. Por ende y tal y como expone Cuartero (2019), normalmente la gran mayoría de los alumnos empiezan a ser players, se mueven por recompensas, en otras palabras, por una motivación extrínseca, por conseguir una chocolatina o por poder bajar antes al patio. Poco a poco, inician su camino desde la izquierda hacia la derecha en el modelo de Self-Determination-Continuum de Ryan y Deci. En otras palabras, su motivación intrínseca crece, sea porque les sienta bien a su ego la resolución de los retos, les importa a nivel personal que su grupo trabaje bien o han tomado conciencia de que sus habilidades han mejorado.

Tras exponer los diferentes conceptos psicológicos sobre la motivación, de importancia para la gamificación, a continuación se explica sus diversos elementos.

2.3 LOS ELEMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN Y SUS CATEGORÍAS

Según Werbach y Hunter (2014), existen tres categorías de elementos que tienen importancia para la gamificación:

- los componentes
- las mecánicas
- las dinámicas

2.3.1 Los componentes

Los componentes son los elementos específicos de la gamificación. Los más típicos son los puntos, los emblemas (o insignias) y las tablas de calificación, o *leaderboards*. Según Werbach y Hunter (2014), son un buen comienzo para implantar un sistema gamificado, pero sería un gran error decir que la gamificación consiste solo en ellos. “Usados correctamente, los PET [puntos, emblemas y tablas] son potentes, prácticos y relevantes. (...) Pero por otro lado, los PET tienen importantes limitaciones.” (p. 75). A continuación se explica más de cerca estos tres elementos.

LOS PUNTOS: Werbach y Hunter (2014), han identificado seis formas diferentes de emplear los puntos en el terreno de la gamificación (p.76-77):

- Los puntos mantienen de manera efectiva una clasificación.
- En el caso de existir alguna forma de victoria en el proceso gamificado, los puntos sirven para determinar dicha victoria.
- Sirven para establecer un nexo entre la progresión dentro del juego y las recompensas extrínsecas.
- Los puntos facilitan realimentación.
- Los puntos pueden ser una muestra externa de progreso.

LOS EMBLEMAS O INSIGNIAS: Según Werbach y Hunter (2014), “los emblemas o insignias son una versión más sólida de los puntos. Un emblema es una representación visual de algún tipo de logro dentro del sistema gamificado”. (p. 77-78). Son flexibles ya que se puede diseñar o dispensar muchos tipos de emblemas por muchas actividades diferentes. Jugador 1 puede estar en posesión de unas emblemas muy diferentes en comparación con jugador 2. Las insignias también pueden tener la función de una especie de credencial, y dada su flexibilidad, se puede conseguir una insignia por casi

cualquier cosa, por ejemplo, por ser el alumno más puntual, por ser el que mejor letra tiene etc.

Los emblemas también tienen ciertas características motivacionales como indican Werbach y Hunter (2014), apoyándose en los investigadores Antin y Churchill. Pueden significar para los alumnos o jugadores un objetivo a alcanzar, pueden indicar qué es lo que importa al jugador o de qué es realmente capaz. En este sentido visualizan el estatus que un jugador haya alcanzado indicando el recorrido que ha realizado.

LAS TABLAS DE CLASIFICACIÓN: Según Teixes (2015), “este elemento ordena de manera visual a los usuarios/jugadores de un sistema gamificado según la consecución de las metas propuestas” (p. 41). Teixes (2015) y Werbach y Hunter (2014) inciden en las ventajas e inconvenientes de este elemento. La ventaja está en que muestra de forma intuitiva y clara en qué nivel se encuentran los diferentes jugadores, dan importancia al rendimiento. Su gran desventaja, sin embargo, reside en que puede ser altamente desmotivador, viendo el jugador que se ha quedado muy atrás le puede hacer abandonar el sistema. Sólo atrae a los jugadores competitivos en perjuicio de jugadores que buscan más bien la diversión o la componente social del juego.

Existen otros elementos dentro de los componentes del juego, como por ejemplo, los retos y misiones en los cuales hay que realizar una serie de acciones para alcanzar un objetivo, haciendo recorridos con obstáculos o cierto límite de tiempo. También encontramos aquí el desbloqueo de contenido, los combates o los avatares.

2.3.2 Las mecánicas

Pasamos de los elementos básicos del juego al siguiente nivel, en otras palabras, a las mecánicas del juego, que “hacen progresar la acción y que llevan a que el jugador se involucre” (Werbach y Hunter, 2014, p. 83). Werbach y Hunter han identificado diez mecánicas relevantes (p. 83-84):

- Desafíos (tareas que requieren de cierto esfuerzo para resolverlas)
- Suerte (elementos aleatorios)
- Competición (se gana o se pierde)
- Cooperación (se ha de trabajar juntos para conseguir una meta en común)

- Realimentación (informar al jugador sobre cómo lo está haciendo)
- Adquisición de recursos (conseguir elementos útiles)
- Recompensas (beneficio obtenido por haber llevado a cabo cierta acción o haber conseguido un logro)
- Transacciones (intercambios o comercio entre jugadores)
- Turnos (los jugadores se participan alternándose)
- Estados de victoria (un grupo o jugador es ganador)

Según indican Werbach y Hunter (2014), la función de las mecánicas es llevar a la práctica las dinámicas, que se van a describir a continuación. Las mecánicas también sirven para involucrar a nuevos jugadores o para mantener enganchados a jugadores con cierta experiencia.

2.3.3 Las dinámicas

Teixes (2015) define las dinámicas “como aquellos patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos que no forman parte de los mimos. (...) Las mecánicas sin dinámicas podrían hacer que los jugadores cayeran en actividades rutinarias que les harían perder el interés por el juego” (p. 45).

Werbach y Hunter (2014) hablan de las dinámicas como “los aspectos panorámicos del sistema gamificado que tenemos que tomar en consideración y gestionar, pero que no podemos introducir en el juego” (p. 82). Según ellos, las dinámicas del juego más relevantes son (p. 82):

- Restricciones (limitaciones o compromisos forzados)
- Emociones (por ejemplo: curiosidad, frustración, felicidad)
- Narrativa (una historia coherente en la que se ambienta el juego)
- Progresión (crecimiento y desarrollo del jugador)
- Relaciones (interacciones sociales que generan ciertos sentimientos)

Para concluir cabe destacar la importancia de la integración de elementos y categorías de la gamificación, y así darle coherencia a todo lo que se ha presentado. Todos los elementos del juego conforman una jerarquía Según Werbach y Hunter (2014), la misión central del diseño de un sistema

gamificado consiste en encadenar o unir las dinámicas con las mecánicas y los componentes.

2.3.4 Conclusión

En este apartado se ha abordado desde la definición de juego, pasando por la explicación qué es gamificación y los diferentes elementos y componentes de un sistema gamificado, hasta hablar sobre varios conceptos psicológicos que hacen entender la utilidad que puede tener la implantación de un sistema gamificado.

En lo que respecta la gamificación del aula, es conveniente hacer uso de una narrativa para situar los alumnos en un contexto concreto, en el cual se puede trabajar, por ejemplo, la motivación a través de los componentes (puntos, insignias etc.) y las mecánicas (desafíos, competición etc.) del sistema gamificado. Una vez que los alumnos se enganchan por poder obtener puntos y recompensas, se darán cuenta de que sí les interesa la actividad, o que sí les parece divertida, o que sí poseen de las habilidades para llevarla a cabo, o que sí les proporciona un propósito real.

A continuación, se hablará sobre qué se pretende lograr o conseguir implantando un sistema gamificado en el aula de inglés para después, en el capítulo 4, pasar a describir un proyecto concreto.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo consiste en una gamificación del aula mayoritariamente analógica para crear un nuevo clima de aprendizaje y así mejorar la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de idiomas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El primer objetivo específico, y el más importante, consiste en aumentar la motivación intrínseca de los alumnos. Es importante, para mejorar la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, que en el modelo del Self-Determinaion-Continuum se muevan lentamente desde la izquierda hacia la derecha aumentando su nivel de autodeterminación.

En segundo lugar se pretende aumentar la inmersión de los alumnos en las actividades del aula y, por ende, en el idioma inglés. Es importante que los estudiantes pasen de ser receptores de un determinado contenido a participar activamente en el desarrollo de la clase.

El tercer y último objetivo es fomentar las habilidades socioemocionales. Para tener un buen clima en clase es fundamental que los discentes sepan aceptarse como personas con sus virtudes y desperfectos, comunicarse efectivamente, resolver conflictos, controlar emociones fuertes como la alegría o la frustración, mostrar empatía con los demás y respetar sus opiniones, saber manejar situaciones de estrés o tener un pensamiento crítico y reflexivo.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se describe detalladamente cómo se van a alcanzar los objetivos enunciados, y dónde reside el cambio que pretende dar solución al problema.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto está pensado para llevarlo a cabo en un 4º ESO con una ratio de 30 alumnos. Tienen todos los días una clase de inglés de una hora.

En muchas aulas de la asignatura de inglés, la lectura de alguna obra de William Shakespeare es obligatoria, ya que Shakespeare es para Reino Unido lo que Cervantes es para España, uno de los autores más importantes de la literatura inglesa. En este caso se trata de una de sus obras más conocidas, la lectura de "Romeo y Julieta". Para ello, se va a leer una versión adaptada a un nivel B1 para estudiantes de inglés en España, de la editorial Burlington Books. Se leerá la obra poco a poco. Tras terminar la lectura de un acto, los alumnos han de elaborar un comic de ese acto, pero de tal manera que a la vez crean una versión propia de la historia pudiendo cambiar los nombres de los personajes, el tiempo en el que sucede, el lugar o cualquier otro elemento. Lo único que no puede variar es la esencia de la historia: chica se enamora de chico, sus dos familias son archienemigos. Para llevar a cabo dicho proyecto, los alumnos han de formar seis grupos, de cinco alumnos cada grupo.

La formación de grupos fomenta tanto el aprendizaje cooperativo como colaborativo, siendo ambas metodologías complementarias. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), "el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p. 5). Fernández (2006) indica que en dicha metodología el alumno tiene un rol activo, dirige de manera eficaz la información y su modo de aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo requiere "que los alumnos cooperen en el logro de una meta que no se puede alcanzar en forma individual" (Driscoll y Vergara, 1997, p. 91). Driscoll y Vergara (1997) indican cinco características del aprendizaje colaborativo:

- 1) responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo;
- 2) interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común;
- 3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos;
- 4) interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje y
- 5) proceso del grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y valúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad (p. 91).

Ambas metodologías atienden a lo que incita, entre otros, el artículo 16 del Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015², por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sobre orientaciones metodológicas:

- a) Diseñar actividades de aprendizaje integradas que permitan a los alumnos avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.
- b) Potenciar metodologías activas y contextualizadas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales.
- c) Incluir, en la acción docente, las estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizar las sesiones de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas.
- d) Favorecer en los alumnos la motivación, la curiosidad y la necesidad por adquirir conocimientos, destrezas, actitudes y valores.

Volviendo a las definiciones de gamificación, ofrecidas en el punto 2.1, y entendiendo la gamificación como la aplicación de los recursos del juego en contextos que no son juegos – en concreto en un contexto educativo, debe

² Publicado en el BORM nº 203 jueves, 3 de Septiembre de 2015

entenderse como un recurso para hacer otras metodologías más atractivas. En nuestro caso está destinada a convertir la lectura de la obra de Shakespeare en una experiencia grata, o una pequeña aventura, ya que la obligación de tener que leer una obra literaria antigua entusiasma a muy pocos adolescentes. La gamificación, además, fomenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo y atiende a las orientaciones metodológicas establecidas por Decreto 220/2015 mencionado anteriormente.

4.2 CONTENIDOS

Hay que esclarecer que los contenidos de este proyecto, que se abordan según los objetivos planteados, quedan integrados dentro de otros contenidos académicos. Por lo tanto hablamos de dos niveles diferentes. En otras palabras, la lectura de la obra de Shakespeare como contenido académico nos sirve para implantar en el aula actividades gamificadas con las cuales se trabaja la motivación de los alumnos, sus habilidades socioemocionales y su inmersión en la asignatura de inglés, lo que a la vez son los objetivos planteados en este trabajo.

Referente el primer nivel, el contenido académico o lectivo, el Decreto 220/2015 mencionado anteriormente estipula cuatro bloques con sus respectivos contenidos:

- Comprensión de textos orales (Bloque 1)
- Producción de textos orales: expresión e interacción (Bloque 2)
- Comprensión de textos escritos (Bloque 3)
- Producción de textos escritos: expresión e interacción (Bloque 4).

En las explicaciones posteriores se verá que una de los comportamientos premiados dentro de la gamificación es el uso de la lengua inglesa en el aula. Ello atiende tanto al Bloque 1 como al Bloque 2. Se trabajan sobre todo las funciones comunicativas como la iniciación y mantenimiento de relaciones personales; la descripción de cualidades; la narración de acontecimientos; la petición y ofrecimientos de información; indicaciones; la expresión del conocimiento, del interés o de aprobación; compensar las carencias lingüísticos mediante procedimientos lingüísticos o paralingüísticos; definir o parafrasear un término o una expresión.

Los Bloques 3 y 4 se atienden mediante la lectura de la obra de Shakespeare, ya que hay que leer los actos, comprenderlos y realizar un comic, como ya se ha señalado antaño. Referente la comprensión, se trabajan las estrategias de comprensión tales como identificación del tipo textual, los diferentes tipos de comprensión, la descripción de cualidades de personas o la narración de acontecimientos. Lo que la producción respecta se trabaja entre otros la localización y el uso adecuado de los recursos lingüísticos o temáticos (uso del diccionario), expresar el mensaje con claridad, apoyarse en sus conocimientos previos o la narración de acontecimientos.

En el segundo nivel, los contenidos son la fusión entre los objetivos planteados, y los elementos de la gamificación explicados en el capítulo II. Para ello se lleva a la práctica los componentes, las dinámicas y las mecánicas de la gamificación, explicado a continuación.

<p>Los componentes</p>	<p>Puntos</p>	<p>Los alumnos reciben puntos por diversos comportamientos o habilidades (ver Anexo I). Estos puntos pueden ser conseguidos a nivel individual, grupal o por un comportamiento concreto de toda la clase. El profesor reparte puntos a diario en el transcurso o al final de cada clase. Para la asignación de puntos se usa la herramienta ClassDojo³ (ver Anexo II). En esta herramienta el profesor puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Añadir o crear las habilidades, comportamientos o destrezas (skills) por los cuales quiere repartir puntos y asignarles sus correspondientes badgets. • Puede decidir cuántos puntos vale cada skill. • Puede crear grupos y asignar puntos por grupos. Aunque luego estos puntos se añaden al perfil de cada alumno, sí queda reflejado cuántos puntos tiene cada grupo. • El profesor puede quitar puntos por recompensas repartidas. Estos puntos se restan de la cuenta de los correspondientes alumnos. <p>Después de la primera sesión, cuando los</p>
-------------------------------	---------------	--

³ Classroom creado en: DojoClass
<https://teach.classdojo.com/#!/classes/5e8a268ffbd4e432c9558428/points>

		<p>alumnos ya hayan acumulado puntos, pueden intercambiar estos puntos por ayuda, por ejemplo, la ayuda del profesor (game master) vale 3 puntos, el uso del diccionario vale 2 puntos.</p> <p>Si un grupo ayuda voluntariamente a otro, el grupo que ha prestado su ayuda recibe una “recompensa” de dos puntos. Al otro grupo no se le resta ningún punto.</p>
	Insignias	<p>Cada vez que un grupo supera un nivel (cumple una misión), consigue una insignia. Sirve de credencial referente a los demás grupos o alumnos. Ver Anexo III.</p>
	Tablas de clasificación	<p>Suponiendo que el proyecto empieza un lunes, cada viernes se revisa la clasificación de todos los alumnos, y de los grupos, en la aplicación de ClassDojo. Allí los alumnos pueden ver con qué comportamiento o habilidad han ganado puntos, y cuántos puntos tiene para poder canjearlos por diferentes recompensas.</p>

Tabla 1: Los componentes

Las mecánicas	Desafíos (Retos)	<p>Cada misión contiene uno o varios desafíos o retos, concretamente unas adivinanzas. Si no se resuelven, no se puede cumplir la misión, y por ende, no se sube de nivel.</p>
	Competición	<p>Por el hecho de repartir puntos, tener las tablas de la clasificación, siempre está presente el factor competitivo, tanto a nivel individual como a nivel de grupo.</p>
	Cooperación	<p>Las misiones se llevan a cabo en grupos. Todos los miembros han de colaborar.</p> <p>También el hecho de recibir 2 puntos por ayudar a otro grupo, y de no restar puntos por pedir ayuda a otro grupo incita a la cooperación.</p>
	Realimentación	<p>Por un lado, los puntos obtenidos facilitan la realimentación, ya que el profesor puntúa a sus alumnos durante o después de cada clase.</p> <p>También existe realimentación en el sentido que el profesor ha de corregir los ejercicios hechos en cada nivel para así dar el visto</p>

		bueno y poder subir de nivel. Los alumnos tienen una realimentación directa sobre su trabajo.
	Recompensas	Cada viernes es recuento de puntos. Los alumnos que lo deseen, pueden pedir una recompensa según la puntuación que han obtenido. Para ello, el profesor ha creado tarjetas de recompensas ambientado en la temática de Rome y Julieta. Ver Anexo IV.

Tabla 2: Las mecánicas

Las dinámicas	Narrativa	La actividad en sí es la lectura de la obra Romeo y Julieta de Shakespeare. Pero esta lectura está distribuida en varias misiones que a su vez están integrados en una narrativa que se muestra a los alumnos en la primera sesión. Ver Anexo VI.
	Emociones	Las emociones juegan un papel importante en todos los niveles: la resolución de los retos, la obtención de puntos, el trabajo en equipo. Sin embargo, cada viernes se añade emoción extra al llevar a cabo un concurso en el que se puede obtener una tarjeta de la “Caja Molona”. Pero esta tarjeta puede ser un beneficio a nivel individual, a nivel del grupo, o puede ser una recompensa social. Ver Anexo V.
	Relaciones	Las interacciones sociales que generan ciertos sentimientos están presentes en todo momento: la alegría por haber descifrado un desafío, por haber subido al siguiente nivel, la euforia por haber ganado puntos extra, pero también la frustración por no conseguir las cosas a la primera, por discutir con los compañeros de equipo y tener que ceder, o por haber perdido la posición líder.

Tabla 3: Las dinámicas

En el modelo R.A.M.P., mencionado anteriormente, se ha visto que existen diferentes tipos de jugadores. Algunos se mueven por una motivación intrínseca, otros por una motivación extrínseca. También se ha explicado que muchos alumnos empiezan a ser players. Pero con la aplicación de los

componentes y mecánicas de la gamificación, su autodeterminación va aumentando poco a poco.

La figura 3 en la página 28 muestra que la consecución de los objetivos planteados empieza por la motivación, por ende, la motivación es lo primero que hay que trabajar. A partir del momento de la implantación del sistema gamificado todo cuenta para poder conseguir puntos y, por ende recompensas. En un primer instante son justo esas recompensas que atraen a los alumnos. Se disponen a trabajar o de comportarse de una manera determinada por una recompensa. Esto los engancha y los motiva. Se dan cuenta que las actividades les gustan, sea porque pueden trabajar en grupo y poder socializarse más, sea porque los desafíos y retos ponen a prueba sus habilidades y destrezas, o sea porque se sientan bien por poder ayudar a un compañero. Esto hace que su autodeterminación va en aumento y se van convirtiendo en otro tipo de jugadores como socializadores o triunfadores. Cabe añadir que tal y como se ha planteado las actividades, el factor de la autonomía también es importante, ya que sentirse dueño de lo que se hace y tener cierta autonomía para llevar a cabo las actividades, es igualmente motivador. Por el otro lado también se trabaja la autonomía de los alumnos “penalizando” con pérdida de puntos por pedir ayuda al profesor, por ejemplo.

A través de esta motivación crecerá la inmersión en las actividades y en el idioma. Esto viene reforzado por el hecho de ganar puntos por hablar inglés en el aula o por recibir puntos por una adecuada corrección de los ejercicios realizados. Los alumnos notarán cómo sus destrezas en inglés van mejorando hasta tal punto que experimentarán el flujo descrito por Czikszentmihalyi (2000). Aquí también es de suma importancia que el profesor esté al tanto del desarrollo de sus alumnos y sepa ajustar el nivel de los desafíos proporcionados.

Las habilidades socioemocionales se fomenta por un lado por el sistema de puntos ya que se puede conseguir puntos por ayudar a los demás o ser un buen jugador de equipo. Por otro se intenta trabajar y fomentar dichas habilidades a través del propósito de la generosidad, es decir, a través de las recompensas sociales (tener que ceder puntos a otro jugador u otro equipo). En un primer lugar les podría resultar frustrante a los alumnos tener que ceder puntos a otros equipos o compañeros. Tendrán que aprender a lidiar con esta

frustración. La intención es que experimenten tanto lo que se siente al tener que ceder puntos, como al recibirlos, que experimenten sobre todo la sensación de la gratitud.

En el siguiente punto se va a explicar a través de qué actividades en concreto se van a trabajar los contenidos mencionados.

4.3 ACTIVIDADES

Antes de empezar con las actividades hay que dividir la clase en seis grupos, con cinco miembros cada grupo. Después, se asigna a cada grupo un color. Las misiones y los retos a realizar serán entregados a través de unos sobres, cada sobre tendrá un color que se corresponde con el color del equipo.

El proyecto en sí comienza poniendo en la pizarra digital del aula la narrativa que ha creado⁴ el profesor (Anexo VI). A continuación, se entrega a cada equipo su sobre. En este sobre se encuentra el primer acto de la obra de Romeo y Julieta, pero viene recortado en diferentes papeles, de manera que los alumnos lo tendrán que ordenar, y además faltan párrafos de algunas escenas. Para conseguir estos párrafos, los alumnos tienen que resolver el siguiente reto:

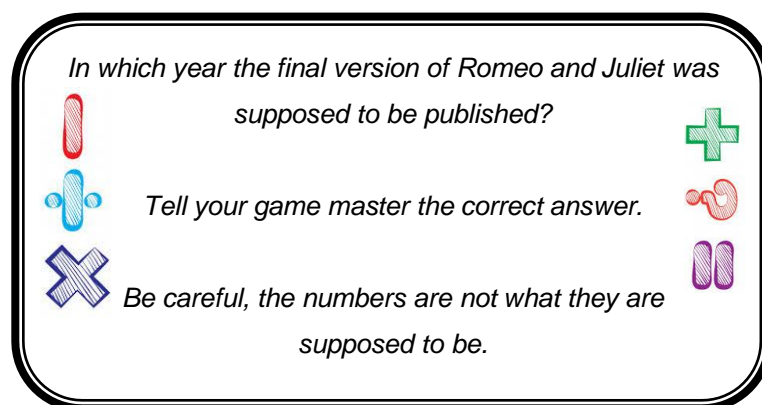


Figura 5:

Reto Gamificación

La respuesta a la pregunta del reto es el año 1599. Para dar con esa respuesta, los alumnos han de recordar la narrativa mostrada al comienzo de la

⁴ Para crear una narrativa como una película, se puede utilizar, por ejemplo, moviemaker, filmora o imovi.

clase. Pero hay que tener en cuenta que para seis grupos sería demasiado fácil que la única opción correcta fuese directamente 1599, ya que en cuanto un grupo lo averigüe, todos los demás también lo sabrían. Por ende, la respuesta para cada grupo es diferente y se halla en diferentes combinaciones matemáticas del número 1599, como se demuestra a continuación:

Grupo 1	$1 + 5 + 9 + 9$	24
Grupo 2	$1 \times 5 \times 9 + 9$	54
Grupo 3	$15 + 99$	114
Grupo 4	$1 + 5 + 99$	105
Grupo 5	$1 \times 5 + 9 \times 9$	86
Grupo 6	$1 \times 5 + 9 : 9$	6

Figura 6:

Posibles combinaciones matemáticas del número 1599

Una vez que los alumnos creen que han dado con la respuesta adecuada, se la deberán comunicar al profesor (game master). Este, para no confundirse, puede tener preparado en su mesa de nuevo seis sobres con los colores de los equipos y en cada sobre lleva escrito el número (la respuesta) que corresponde a cada grupo. Si el grupo falla, no recibe el segundo sobre y tiene que volver a pensar cómo se podría combinar el número 1599. Pero en cuanto lo hayan conseguido, los alumnos se disponen a ordenar el primer acto. Cuando creen que tienen todo ordenado, se lo enseñan al game master. Este da el visto bueno, o le dice al grupo que deba repasarlo. Los dos primeros grupos que consiguen ordenar bien todos los párrafos, reciben 3 puntos, los siguientes reciben 2 puntos, y los últimos dos grupos reciben 1 punto.

En cuanto el grupo tiene seguridad de que haya ordenado bien los párrafos, se dispone a leer y comprender el primer acto. Al ser la primer sesión y, por ende, no haber acumulado aun ninguna puntuación, los alumnos pueden hacer uso del diccionario sin restricciones.

La siguiente actividad consiste en empezar el comic del primer acto pero dándole el toque individual de cada grupo, es decir, reescribir la historia sin cambiar el concepto básico, tal y como se ha explicado más arriba en el punto 4.1. En el comic se recapitula lo más importante de la historia. Cada grupo

escribe los textos de las viñetas correspondientes al primer acto. Después se los entrega al game master para su corrección. Esta actividad fomenta la creatividad y libertad de los equipos y sus miembros.

Los textos de las viñetas se corrigen rápido, por lo que el game master lo hace al instante y devuelve los textos corregidos al grupo, proporcionándoles así un feedback inmediato. El grupo subsana los fallos reescribiendo los textos. A continuación deben entregar su corrección de nuevo al profesor. Este comprueba si el grupo se ha tomado dicha corrección en serio, repartiendo tres, dos o un puntos para una corrección perfecta, una corrección bien hecha o una corrección algo mediocre, respectivamente. Si el grupo no hace caso a las recomendaciones del profesor, este les advierte que no van a subir de nivel hasta hayan hecho las mejoras pertinentes. Este paso apela a la responsabilidad del equipo de saber aceptar y corregir sus errores. Después, el grupo sube de nivel obteniendo el segundo sobre. Al subir de nivel recibe un punto por haber terminado la misión y a cada miembro del grupo se le entrega la primer insignia, *Knight* o *Dame* (ver Anexo III). Esta insignia se puede entregar como pegatina o como ficha plastificada.

El segundo sobre contiene el segundo acto de la obra. Los papeles vuelven a estar “destrozados” por haberse hallado en el bosque, según se explica en la narrativa. Este acto se compone de tres escenas relativamente cortas que caben en un folio A4. Al inverso de este folio se coloca un cuadro. A la hora de imprimir, se imprime a doble cara y se recorta el cuadro para formar un puzle. Si los alumnos consiguen juntar el puzle, obtienen el acto ordenado. Pero esta vez faltan piezas del puzle. En su lugar hay piezas que contienen adivinanzas (ver Anexo VII). En total son tres adivinanzas, la respuesta a cada una de ellas es un número que a su vez es la combinación que abre el candado de la caja en la que se hallan las piezas del puzle que faltan.

Una vez encontrados las piezas del puzle, los alumnos pueden proceder a leer el segundo acto de la obra, comprenderlo y seguir con la elaboración del comic. Esta vez, si necesitan usar el diccionario, o requieren de la ayuda del game master para algunas palabras o expresiones, se les concede esta ayuda pero a cambio de penalizarlos con dos o tres puntos, como se ha explicado anteriormente. Al final entregan sus textos al profesor, este los corrige y aplica los puntos correspondientes según cómo se ha hecho la corrección.

Igualmente, al final de esta misión, suma un punto a cada grupo y entrega la correspondiente insignia.

Para los actos tres, cuatro y cinco se procede de la misma manera:

- sobre
- reto(s)
- ordenar las partes “destrozadas”
- leer el acto
- seguir con el comic
- corrección de los textos de las viñetas
- puntuación
- cambio de nivel
- insignia.

Aunque siempre es el mismo procedimiento, lo importante es mantener a los alumnos interesados a través de los diferentes retos que se proporcionan. En el Anexo VII se exponen también otras adivinanzas cuyas soluciones son, por ejemplo, objetos de la clase donde se puede esconder otras pistas o las piezas que faltan para conseguir completar todas las partes del acto correspondiente. También se puede esconder pistas o piezas en las escaleras o la biblioteca del centro, si las hubiese. Además se puede hacer que los alumnos formen palabras a raíz de la solución de varias adivinanzas, o a través de puzzles de palabras. Por ejemplo, se puede recortar la frase “in the bin” en todas sus letras y hacer que los alumnos la compongan para así encontrar en la papelera las piezas que les faltan. Opciones existen muchas e Internet es una gran ayuda en este caso para encontrar ideas.

Queda por mencionar que es muy importante proporcionar para los diferentes grupos diferentes retos para evitar que unos los delaten a otros, o que un grupo recuerde la solución de cierto reto de otro grupo del día anterior.

Como ya se ha dejado transcender, aparte de las actividades que se desarrollan con la lectura de cada acto de la obra de Shakespeare, la clase de inglés de los viernes (suponiendo que se haya empezado con el proyecto un lunes) se reserva para dos propósitos: en primer lugar dar a los alumnos la

posibilidad poder conseguir premios extra (ver Anexo V), y en segundo lugar para el recuento de puntos y la elección de las recompensas.

Para conseguir premios extra, el profesor elabora un concurso (quiz). Existen muchas herramientas en Internet para ello, por ejemplo Kahoot o Quiz Maker. El libro “Romeo y Julieta” de Burlington Books, que se utiliza en clase, trae al final una serie de preguntas de comprensión lectora. Estas preguntas se pueden utilizar para preparar el concurso.

La herramienta QuizMaker (ver Anexo VIII) ofrece la posibilidad de crear preguntas de diferentes tipos, por cada pregunta el profesor puede añadir la puntuación que desea, y al terminar el concurso la herramienta ofrece un leaderboard. Con esta clasificación se puede establecer, por ejemplo, que los primeros diez alumnos obtienen premio: los primeros cinco pueden coger dos tarjetas de la Caja Molona, y los otros cinco pueden coger una tarjeta de la Caja Molona.

En la Caja Molona se encuentran tanto las sorpresas como las recompensas sociales (ver Anexo V). La Caja Molona es una caja cerrada con una sola apertura por la que cabe una mano, por lo que los alumnos no ven qué tarjetas van a coger. Esto le da cierta emoción al proceso. A algunos no les gustará que cojan una tarjeta social para ceder puntos suyos a otro equipo. Pero han de aprender manejar estas emociones y alegrarse por los demás.

Aunque normalmente todas las actividades se llevan a cabo en el aula de 4º ESO y el proyecto presentado consiste principalmente en una gamificación analógica, también viene bien cambiar de ambiente de vez en cuando, por lo que es recomendable que las clases de los viernes se lleven a cabo en el aula de informática donde los alumnos puedan jugar al quiz o meterse en su cuenta de ClassDojo para cambiar sus avatares.

Por último, y para atender la teoría de flujo de Csikszentmihalyi (2000), es muy importante destacar que tanto la lectura de Romeo y Julieta como los diferentes retos y adivinanzas estén en armonía con los niveles de inglés de los alumnos. Esto significa que, si hay alumnos con un nivel inferior o superior a un B1, es preferible agruparlos en un mismo grupo (grupo de nivel A2 y / o grupo de nivel B2) para así poder utilizar una versión de Romeo y Julieta con más o menos nivel y emplear retos adaptados. En cuanto a la lectura existe, por

ejemplo, la obra de Shakespeare para un nivel A2 de la editorial Oxford, graded readers.

4.4 RECURSOS

A lo largo de la descripción del proyecto ya ha trascendido qué tipo de recursos se van a utilizar para trabajar los contenidos y gamificar el aula. Aquí un breve resumen:

El profesor utiliza la aplicación ClassDojo para anotar y organizar las puntuaciones. Con esta herramienta se crea una clase, añadiendo los nombres y apellidos de todos los alumnos. También ofrece múltiples opciones, tales como mandar ejercicios a los alumnos o invitar a los padres.

Se utilizará una aplicación tipo moviemaker, filmora o imovi para crear una pequeña película que contiene la narrativa en la que se ambientan las actividades gamificadas.

El profesor necesita sobres de diferentes colores que concuerdan con los colores de los seis equipos. Aparte necesita cajas que se pueden cerrar con candados y sus candados correspondientes con cerraduras de combinación de tres números. Además precisa el libro de Romeo y Julieta de la editorial Burlington Books, serie Burlington Reader, 4º ESO. Es necesario despedazar los cinco actos. También hay que preparar todos los retos y misiones. Aparte de esto hay que crear las tarjetas de recompensas, las tarjetas de premios para la Caja Molona, y las insignias.

Por último requiere de la preparación de los concursos (quiz) en aplicaciones tipo kahoot o quiz maker.

El aula debe estar dotada con un ordenador en la mesa del profesor y una pizarra digital o cualquier otro tipo de pantalla. Los viernes se hará uso del aula de informática que a lo mejor requiere ser reservada para prevenir inconvenientes.

4.5 TEMPORALIZACIÓN

Gamificar un aula es una tarea que no se puede llevar a cabo de la noche a la mañana, sino que requiere de cierta planificación. Se puede establecer una fase inicial, una fase intermedia y una fase de cierre.

FASE	ACTIVIDADES NECESARIAS	TIEMPO ESTIMADO	AREAS COMPROMETIDAS
Fase inicial	<p>El proyecto comienza con la idea de gamificar el aula.</p> <p>En esta fase, el profesor, por un lado, ha de idear todos los componentes de la gamificación todos los conceptos de puntos y recompensas, diseñar las insignias y tarjetas, inventarse la narrativa, encontrar materiales y el libro de Romeo y Julieta adecuados. Todo ello requiere tiempo, ya no solo por dar con las ideas en sí, sino también prepararlo físicamente. Requiere también de un análisis profundo del grupo destinatario de las actividades gamificadas.</p> <p>Por el otro lado, el profesor ha de involucrar al centro educativo, en concreto al tutor del grupo, al jefe de estudios y/o al director, ya que, por ejemplo, ciertas recompensas o premios pueden entrar en conflicto con algunas normas del centro, como venir un día sin uniforme.</p>	de dos a tres semanas	<p>Profesor</p> <p>Tutor del grupo</p> <p>Claustro</p> <p>Jefe de Estudios</p> <p>Director</p> <p>...</p>
Fase inter-media	<p>La fase intermedia se corresponde a la implantación del proyecto en el aula. Para ello es conveniente invertir la clase de un viernes en explicar a los alumnos en qué consiste el proyecto. Los viernes los alumnos tiene pocas ganas de trabajar, explicarles el concepto los saca de la rutina y les abre el apetito para el lunes. Además, es probable que el profesor reciba algún feedback de sus alumnos o le transmitan alguna idea que hasta ahora no había tenido en mente; así el fin de semana dispone de tiempo de hacer algunos ajustes si fuese necesario.</p> <p>Al lunes siguiente se empieza con el proyecto en sí. Se ha estipulado tres días para llevar a cabo las actividades correspondientes a un acto de la obra (resolver el acertijo o los acertijos,</p>	tres semanas y media	<p>Alumnos</p> <p>Profesor</p> <p>Tutor del grupo</p>

recomponer el acto, leerlo y comprenderlo, elaborar el comic).

Sem. 1		Sem. 2		Sem. 3		Sem. 4	
L	1º	L	2º	L	3º	L	5º
M	1º	M	2º	M	4º	M	5º
X	1º	X	3º	X	4º	X	5º
J	2º	J	3º	J	4º	J	R
V	Q	V	Q	V	Q	V	R

1º, 2º, 3º, 4º, 5º.... se refiere a los actos

Q ... quiz

R ... reflexión

Al terminar la clase del primer jueves, cada grupo ha terminado con el primer acto del libro. La clase del viernes se invierte en la actividad del concurso, el recuento de puntos y la entrega de las recompensas. La semana siguiente se desarrolla del mismo modo.

Llegando al lunes de la cuarta semana quedan pendientes las actividades del quinto acto. El miércoles de esa misma semana se termina con el proyecto en sí, anunciando los ganadores y entregando los premios.

El profesor también detectará fallos en su concepto o se tropezará con imprevisto, los cuales se trata de ir corrigiendo sobre la marcha.

Fase de cierre

Los dos días restantes de la cuarta semana corresponden a la fase del cierre (reflexión).

Es el momento de evaluar y ser crítico. Consiste en buscar el intercambio de experiencias con los alumnos, preguntarles qué les ha gustado, qué no, qué cambiarían, si hay alguna forma de hacer todo más atractivo etc. También se les puede pasar un cuestionario que refleja de forma más objetiva cómo ha ido el proyecto.

dos o tres días

Alumnos

Tutor del grupo

Claustro

Padres

	Igualmente se puede o debe buscar el feedback del tutor, de otros profesores (ya que los alumnos seguramente han comentado cosas fuera de la clase de inglés), e incluso el feedback de los padres, por si los estudiantes hubiesen comentado algo en casa.		
--	---	--	--

Tabla 4: Temporalización

4.6 CONCLUSIONES

Como se ha podido leer, con la realización de este proyecto, se ven afectadas la dinámica de trabajo en clase, la función del profesor y la relación alumno-profesor. El profesor se convierte en una especie de game master, de capitán o director del juego, no se dedica a exponer los contenidos, sino se convierte en guía o asesor. Los alumnos, por su parte, trabajan solos en la medida posible, toman un papel muy activo.

También cabe señalar que el planteamiento de este proyecto ofrece la posibilidad de tener al final más de un ganador. Esto es muy importante. No solo se trata de ser el primer equipo que logre alcanzar el nivel seis. También puede ser un ganador el grupo que más puntos ha conseguido, o el alumno que más puntos tiene.

A raíz de la puntuación individual de los alumnos se puede, incluso, declarar ganador el que más puntos tiene por

- haber hablado inglés en el aula
- haber ayudado a otros compañeros
- haber sido un buen ciudadano
- haber sido el mejor jugador de equipo

En general, el proyecto ofrece la posibilidad de generar ganadores por cada una de las habilidades que se han ido valorando y puntuando.

Los premios a entregar podrían ser una bolsa de chuches, un bolígrafo gracioso, una medalla (de juguete) de oro, plata o bronce, o cualquier otra cosa que se halla en la creatividad del profesor.

5. EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación es preciso tener en cuenta dos aspectos: averiguar si se ha conseguido lograr los objetivos específicos expuestos en este trabajo, y evaluar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, por un lado hay que evaluar si los alumnos están más motivados y más inmersos en la asignatura de inglés, y si ha cambiado algo respecto sus habilidades socioemocionales. Por otro lado, se debe averiguar si hubo cambios en el nivel de los contenidos curriculares previamente descritos:

- Comprensión de textos orales (Bloque 1)
- Producción de textos orales: expresión e interacción (Bloque 2)
- Comprensión de textos escritos (Bloque 3)
- Producción de textos escritos: expresión e interacción (Bloque 4).

Referente la valoración sobre la consecución de los objetivos se podría emplear una observación estructurada por parte del profesor como observador participante. Para ello, el profesor elabora un esquema (ver Anexo IX) donde marca antes y después de llevar a cabo el proyecto de innovación lo que observa en sus alumnos en cuanto a motivación, inmersión y habilidades socioemocionales aplicando una escala tipo Likert. Ese mismo esquema o cuestionario puede entregarlo también a los alumnos como parte de una autoevaluación. Una vez cuantificadas todas las respuestas, se puede comparar las respuestas (observaciones) del profesor con las de sus alumnos.

Durante la descripción del proyecto ya se ha mencionado que se podría entregar a los alumnos un cuestionario una vez terminadas las actividades gamificadas, siendo un cuestionario más objetivo que la observación. Ese cuestionario (ver Anexo X) podría tener varias partes (sin que se especifiquen de manera explícita) que hacen referencia a la motivación, a las habilidades socioemocionales y la inmersión. También se podrían incluir preguntas sobre las actividades y los reto en sí, o sobre la actuación del profesor. Hoy en día es muy fácil crear unos cuestionarios con la herramienta de Google Formularios. A los alumnos también les resultará divertido contestar a las preguntas, y además les hace sentir parte del proceso. A través de dicha herramienta existe incluso la posibilidad de recibir un pequeño análisis estadístico que ayuda de tratar la información adecuadamente.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que a la vez también es un indicador indirecto sobre la inmersión de los alumnos, suponiendo que con una mayor inmersión mejora también el aprendizaje, se podría emplear, por ejemplo una lista de control, una rúbrica, y naturalmente un examen (prueba escrita) sobre el contenido del libro de Romeo y Julieta.

La lista de control nos da información si una serie de destrezas o habilidades están presentes en los alumnos. Para ello el profesor ha de rellenar dicha lista antes de comenzar el proyecto y después, para poder observar cambios, por no decir mejoras. Puntos a evaluar serían, por ejemplo, con qué frecuencia utiliza el alumno el inglés en el aula, cómo trabaja las funciones comunicativas, si es capaz de pedir o dar información en la lengua extranjera, si puede compensar carencias lingüísticas mediante procedimientos paralingüísticos, si ha mejorado sus estrategias de la comprensión lectora o si expresa sus mensajes con claridad tanto a nivel escrito como a nivel oral.

Para la evaluación mediante una rúbrica se podría utilizar los mismos puntos como para la lista de control. Sin embargo, la rúbrica nos permite precisar más allá de las preguntas dicotómicas sí/no. Es posible conocer el grado de los criterios a evaluar mediante una escala tipo Likert, por lo que se puede emplear antes de comenzar el proyecto, durante y al final.

El examen es una prueba escrita que al corregirla nos da una nota numérica. El profesor, obviamente, no dispone de una nota sobre la lectura de la obra de Shakespeare antes y después de haber llevado a cabo el proyecto, ya que se lee la obra una sola vez y se hace un solo examen. Lo que sí puede contrastar el profesor es, si las notas de ese examen han sido más altas que las de otros exámenes llevados a cabo lo que, junto con los demás datos obtenidos, podrá atribuirse a un mejor aprendizaje de los alumnos por haberse sumergido en ese proyecto.

Por último cabe hacer mención a que la evaluación del proyecto en sí está presente de forma implícita en todas las diferentes evaluaciones presentadas anteriormente, ya que el total de todos los datos obtenidos, desde la observación del profesor, pasando por los cuestionarios hasta las notas del examen, y su interpretación conjunta facilitarán la información necesaria para saber si el proyecto ha sido exitoso o no.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

La gamificación es una herramienta muy versátil, se puede aplicar en diferentes asignaturas y combinarla con diferentes métodos de trabajo, por ejemplo aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje en basado en tareas, el método Jigsaw etc. Atiende a las necesidades de los jóvenes de hoy en día y fomenta sobre todo la motivación. A través de la motivación es más fácil acercarse a los alumnos y ayudarles a mejorar en muchos otros aspectos.

En cuanto a este proyecto en concreto, sus principales puntos fuertes son que cambia por completo la dinámica de trabajo y de enseñanza. Fomenta la autonomía y la creatividad de los alumnos, les muestra que hay más de un forma de hacer las cosas, les ayuda a crecer como personas. Se aleja de métodos de trabajo anticuados y poco motivadores. En todo ello se halla su carácter innovador.

Gamificar un aula requiere mucho trabajo, sobre todo al principio. Hay idear todo el concepto desde cero, preparar todo el material, plastificar fichas y tarjetas etc. En este caso, parte del sistema gamificado está totalmente adaptado a la actividad que se va a llevar a cabo, la lectura de Romeo y Julieta. En otras palabras, no sirve para reutilizarlo para otros temas dentro del aula de inglés. Por ende, si el profesor decide volver a gamificar, tendrá que elaborar una narrativa nueva o tarjetas de recompensas nuevas. No obstante, en ello se halla también una ventaja: no aburre a los alumnos con material ya utilizado, y lo más importante ya se tiene: el concepto en sí y las ideas básicas. También se puede guardar lo que se había elaborado y fabricado para otros años.

Preparar gran parte del material físicamente requiere una gran inversión de tiempo. Sin duda es más fácil gamificar utilizando los TIC. Sin embargo, como ya se ha señalado, no en todos los centros escolares se encuentran los requisitos técnicos para ello. El coste de material también es relativamente bajo (folios, fotocopias, cajas con candados) y una vez comprado o elaborado se puede reutilizar para otras sesiones. Así que, las posibilidades de poder llevar el proyecto a cabo son bastante altas.

Este proyecto tiene una gran utilidad para todo el entorno escolar: es útil para los alumnos ya que mejora su motivación y por ende su rendimiento. Es útil para el profesor porque le ayuda ampliar sus conocimientos y crecer a nivel

profesional. Es útil también para otros profesores porque les sirve de inspiración y de reflexión sobre sus formas de trabajar, una vez concluido el proyecto.

Para mi futuro desempeño docente, la elaboración de este trabajo fin de máster me ha ayudado entender mejor desde un punto de vista muy práctico cómo trabajar la motivación de los discentes y cómo manejarlos a través de la misma. Eso ya había sido mi mayor preocupación durante mi ejercicio de profesora de alemán.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda Romo, M.G. y Caldera Montes, J.F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos*, 8(31), 41-64. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/11/educarnos31-1.pdf>
- Castellón, L. y Jaramillo, O. (2013). Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersivo. En C.A. Scolari (ed.), *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación* (pp. 264-281). Barcelona, Spain: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *FLUIR (FLOW). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Spain: Kairós.
- Driscoll, M.P. y Vegara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21, 81-99. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 20, 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. En F. Herrera (dir.), *Revista de LdeLengua 02*. Cádiz: International House Formación ELE. Recuperado de: <https://formacionele.com/descargar-ebook-gratis/>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Kapp, K. (2012 a). Games, Gamification and the Quest for Learner Engagement. *T + D*, 66(6), 64-68.

Kapp, K. (2012 b). What is Gamification. En K. Kapp (ed.) *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. (pp. 1-24). San Francisco, USA: Pfeiffer. Recuperado de: <https://d22bblmj4tvv8.cloudfront.net/cc/fc/a73f15786bfd5f48e2986d5a2d2f/gamification-of-learning-sample-chapter.pdf>

Marczewski, A. (2015). User Types. En A. Marczewski (ed.) *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/user-types/>

Marczewski, A. (2020). The Intrinsic Motivation RAMP. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/gamification-framework/the-intrinsic-motivation-ramp/>

Pink, D. (2009). *Drive. The surprising truth about what motivates us*. London, UK: Penguin Books Ltd.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, Spain: UOC.

Werbach, K. y Hunter, D. (2014). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid, Spain: Pearson Educación.

8. OTRAS FUENTES

Cuartero Toledo, N. (2019, 29 de mayo). La gamificación en el aula. [Video Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=88ZGFIUHxYk>

9. ANEXOS

Anexo I: Descripción Skills

Tabla 5: Descripción de los Skills

Característica individual (Badget)	Descripción	Puntos
Attendance	El alumno siempre asiste a clase y es puntual. En caso de ausencia, la justifica.	1
English in use	El alumno habla en inglés durante toda la clase, tanto con sus compañeros como con la profesora.	1
Good Citicizen	El alumno es un buen ciudadano, es responsable, no tira basura, habla con respeto, recoge al terminar la clase, no grita...	1
Good teamworker	El alumno sabe jugar en equipo: por un lado sabe animar su equipo, por el otro sabe contenerse y aceptar decisiones a favor del equipo (en contra de su punto de vista personal)	1
Helping others	El alumno ayuda a otros, tanto de su equipo como a otros compañeros de clase.	1
Participating	El alumno participa de forma activa en las actividades, tiene iniciativa.	1
Persistence	El alumno trabaja duro, tiene perseverancia, siempre lo intenta...	1
Thinks positive	El alumno tiene una actitud y forma de pensar positiva	1
Good question	El alumno ha hecho una buena pregunta para poder aprender más...	1
Característica del grupo (Badget)	Descripción	
Group: 1st in organising	El grupo ha sido el primero en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	3

Group: 2nd in organising	El grupo ha sido segundo en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	3
Group: 3rd in organising	El grupo ha sido tercero en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	2
Group: 4th in organising	El grupo ha sido cuarto en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	2
Group: 5th in organising	El grupo ha sido quinto en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	1
Group: 6th in organising	El grupo ha sido sexto en organizar bien las partes de cada acto o escena (según misión)	1
Group: no mistakes 100%	El grupo ha corregido todos los errores de su redacción y no ha cometido nuevos errores en reescribirla (Mejora 100%)	3
Group: little mistakes 80-90%	El grupo ha corregido casi todos los errores de su redacción y/o ha cometido pocos nuevos errores en reescribirla. (Mejora 80-90%)	2
Group: mistakes 50-70%	El grupo no se ha preocupado demasiado en corregir la redacción y/o ha vuelto a cometer más errores en reescribirla. (alguna mejora, 50-70%)	1
Group: Tasked finished!	El grupo ha terminado la misión y sube de nivel .	1
Group: Autonomy	El grupo ha trabajado totalmente autónomo.	1
Group: Good team!	El grupo ha sabido resolver sus diferencias (de opinión).	1
Group: Silence	El grupo ha trabajado en silencio.	1
Group: Helpers	El grupo ha ayudado a otro grupo.	1
Característica de la clase (Badget)	Descripción	
Class: MUTE!	Según las indicaciones del medidor de ruido de ClassDojo, el nivel del ruido ha sido bajo.	1

Anexo II: DojoClass ⁵

Figura 7: Las destrezas que se puntúan, con su badgets y puntuación

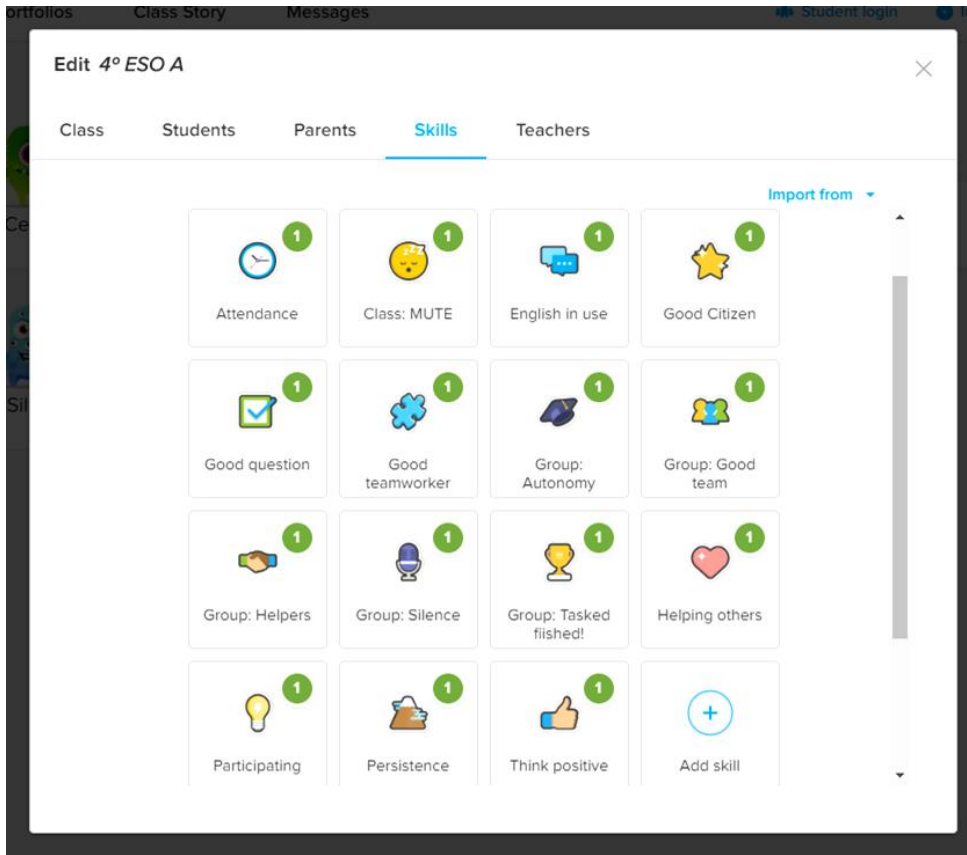
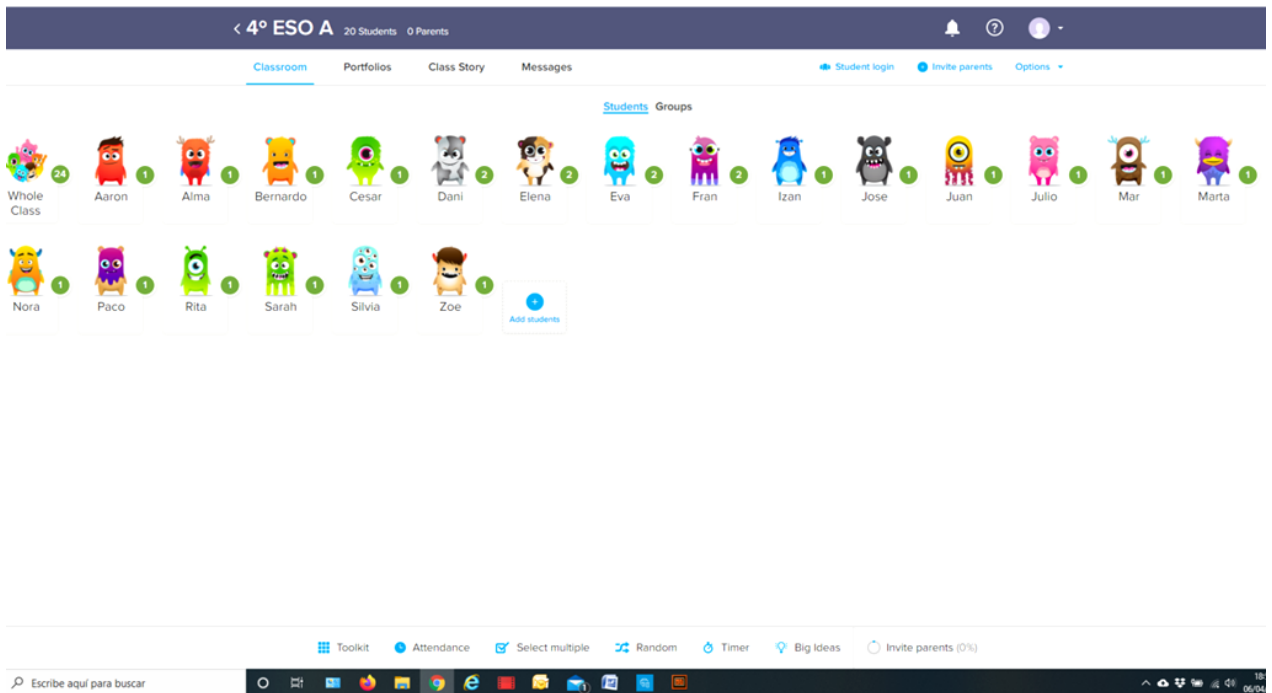


Figura 8: Se muestra la puntuación por cada alumno de clase.



⁵ Classroom creado en: DojoClass
<https://teach.classdojo.com/#!/classes/5e8a268ffbd4e432c9558428/points>

Figura 9: Se muestra la puntuación por grupo

The screenshot displays the ClassDojo interface for a class named "4° ESO A" with 20 students and 0 parents. The interface is divided into several sections:

- Navigation Bar:** Includes "Classroom", "Portfolios", "Class Story", and "Messages".
- Students Section:** Shows a list of groups with their respective scores:
 - BLUE:** Score of 2 (represented by a green circle with the number 2).
 - GREEN:** Score of 1 (represented by a green circle with the number 1).
 - PURPLE:** Score of 1 (represented by a green circle with the number 1).
 - RED:** Score of 1 (represented by a green circle with the number 1).
 - YELLOW:** Score of 1 (represented by a green circle with the number 1).
 - Add Group:** A button to create a new group.
- Tools Bar:** Includes "Toolkit", "Attendance", "Select multiple", "Random", "Timer", "Big Ideas", and "Invite parents (0%)".
- Windows Taskbar:** Shows the search bar "Escribe aquí para buscar" and various application icons.

Anexo III: Insignias de los niveles ⁶

Figura 10: Emperador



Figura 11: Empress



Figura 12: King



Figura 13: Queen



Figura 14: Duke



Figura 15: Duchess



⁶ Creado en la página <http://www.makebadg.es/avatar#>

Figura 16: Earl



Figura 17: Countess



Figura 18: Knight



Figura 19: Dame



Anexo IV: Intercambio de puntos por recompensas ⁷

Tabla 6: Relación entre puntos y recompensas

Puntos	Recompensas
20	Tarjeta Examen +0,25 en una prueba
30	Tarjeta Super Examen +0'5 puntos a añadir al examen de este tema. Puedes guardarla para el examen final de evaluación o recuperación.
40	Tarjeta Master Exam +1 punto a añadir al examen de este tema. Puedes guardarla para el examen final de evaluación o recuperación. No acumulable
20	Tarjeta Treasure Cambio un negativo por un positivo. Válido en tareas, cuaderno o pregunta diaria.
30	Tarjeta Jewel Con esta tarjeta podrás transformar un 4'5 a 5. Válido para cualquier examen.
40	Tarjeta Wonderful Podrás intercambiar esta tarjeta por dos tarjetas de tu elección. Tarjeta intransferible.
20	Tarjeta Lazy: no tengo que hacer la tarea
30	Tarjeta Next to me Podrás sentarte con quién quieras.
20	Tarjeta Tomorrow tengo un día más para entregar la tarea
40	Tarjeta Comodín: La puedo utilizar para lo que quiera.
30	Tarjeta Good Luck En un examen puedo preguntar a un compañero la respuesta de una pregunta.

⁷ Tarjetas de recompensas:
inspirado en: <https://mimontessori.files.wordpress.com/2019/08/tarjetas-de-recompensas.pdf>

Diseño de las tarjetas de recompensa

Figura 20: Tarjeta de Recompensa
"Master Exam Card"



Figura 21: Tarjeta de Recompensa
"Treasure Card"



Figura 22: Tarjeta de Recompensa
"Jewel Card"



Figura 23: Tarjeta de Recompensa
"Wonderful Card"



Anexo V: Premios Caja Molona: Sorpresas y Recompensas Sociales

Tabla 7: Premios de la Caja Molona y Recompensas sociales

Premios de la Caja Molona
Gano 5 puntos extra
Gano 1 punto extra
Salir de clase 10 minutos antes al recreo
Coger una chuche
Venir un día sin uniforme
Puedo llegar 10 minutos tarde a clase después del recreo
Elijo una canción y todos la bailamos
Hoy en la clase puedo hacer lo que quiera (sin molestar a los demás)
Puedo cambiar de grupo. Al otro jugador, que se viene a mi grupo, le tengo que dar una de mis tarjetas por un valor mínimo de 20 puntos
Tarjeta Comodín: La puedo utilizar para lo que quiera!
Durante una sesión mi grupo puede utilizar el diccionario.
Mi grupo puede pedir 3 veces ayuda al game master durante una sesión.
Recompensas sociales
Regalar 3 puntos a un compañero
Los próximos dos días, cada vez que el grupo líder gane puntos, estos pasan automáticamente al último grupo de la clase
Regalar 5 puntos a un compañero
10 Puntos para compartir 50/ 50 con un grupo de mi elección
Me voy 2 días con el equipo con menos nivel / menos puntuación

Figura 24: Tarjeta Caja Molona

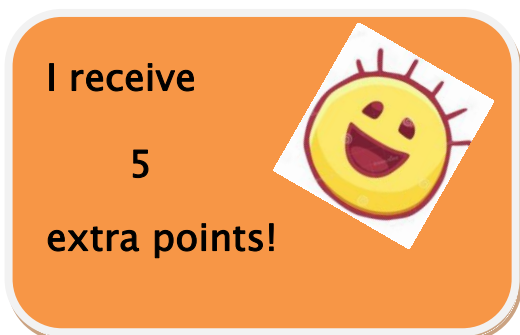


Figura 25: Tarjeta Recompensa social



Anexo VI: Narrativa ⁸

William Shakespeare was born in 1564 in Stratford-upon-Avon. Shakespeare's works include 38 plays, 2 narrative poems, 154 sonnets and a variety of other poems. As far as we know, no original manuscripts of Shakespeare's plays exist today. In 1592 Shakespeare started becoming famous in London.

In 1616 Shakespeare died in Stratford-upon-Avon. ⁹

18 years before Shakespeare's death, and one year before the final version of his Romeo and Juliet play was supposed to be published, a violent thunder storm stalked London and its surroundings. Shakespeare's house was tremendously damaged. All the papers he had on his desk, his works and plays, were blown out of the window and seemed to have disappeared forever.

However, one day, just like out of the blue, somewhere in Europe's forests, soldiers found some strange papers and took them to their lord's residence. The lord immediately recognised what these papers were about and thought of becoming famous by rewriting Shakespeare's Romeo and Juliet play.

He ordered his soldiers to search all over his land in order to find each single part of the play.

The lord ordered also to look for the best writers in the country and to bring them to his castle. Once there, the writers were put into different groups, each group had 5 members. All the groups were locked into the Tower. They had to recreate the Romeo and Juliet story. In order to ensure the writers were clever and creative enough to fulfil the task, the lord challenged them daily.

As soon as the lord's writers had finished one part, the messengers delivered more papers to continue the story.

⁸ Elaboración propia

⁹ Fuente de información: https://en.wikipedia.org/wiki/William_Shakespeare

Anexo VII: Adivinanzas ¹⁰

Adivinanzas Acto II:

Riddle: I am an odd number. Take away a letter and I become even. What number am I?

Solution: Seven.

Riddle: If two's a company and three's a crowd, what are four and five?

Solution: Nine!

Riddle: Mary has four daughters, and each of her daughters has a brother — how many children does Mary have?

Solution: Five, each daughter has the same brother.

Combinación para el candado: 5 – 7 – 9

Otras adivinanzas:

Riddle: What is black when it's clean and white when it's dirty?

Answer: A chalkboard

Riddle: Where does today come before yesterday?

Answer: The dictionary

Riddle: What invention lets you look right through a wall?

Answer: A window

Riddle: What goes up and down but doesn't move?

Answer: A staircase

Riddle: What has legs, but doesn't walk?

Answer: A table

¹⁰ Encontrados en: <https://parade.com/947956/parade/riddles/> y en <https://www.riddles.nu/letter-riddles/>

Riddle: Where does one wall meet the other wall?

Answer: On the corner

Riddle: What building has the most stories?

Answer: The library

Riddle: What begins with an "e" and only contains one letter?

Answer: An envelope

Formar la palabra MOUSE a través de estas adivinanzas de letras:

Riddle: What would you find in the middle of Toronto?

Answer: The letter O

Riddle: You see me once in June, twice in November and not at all in May.

What am I?

Answer: The letter E

Riddle: What's at the end of Christmas?

Answer: The letter S:

Riddle: What occurs once in every minute, twice in every moment, but never in a thousand years?

Answer: The letter M

Riddle: What letters express the most agreeable people in the world?

Answer: U and I

Anexo VIII: Quiz ¹¹

Figura 26: Se puede crear un quiz con preguntas abiertas, donde se introduce previamente todas las respuestas posibles

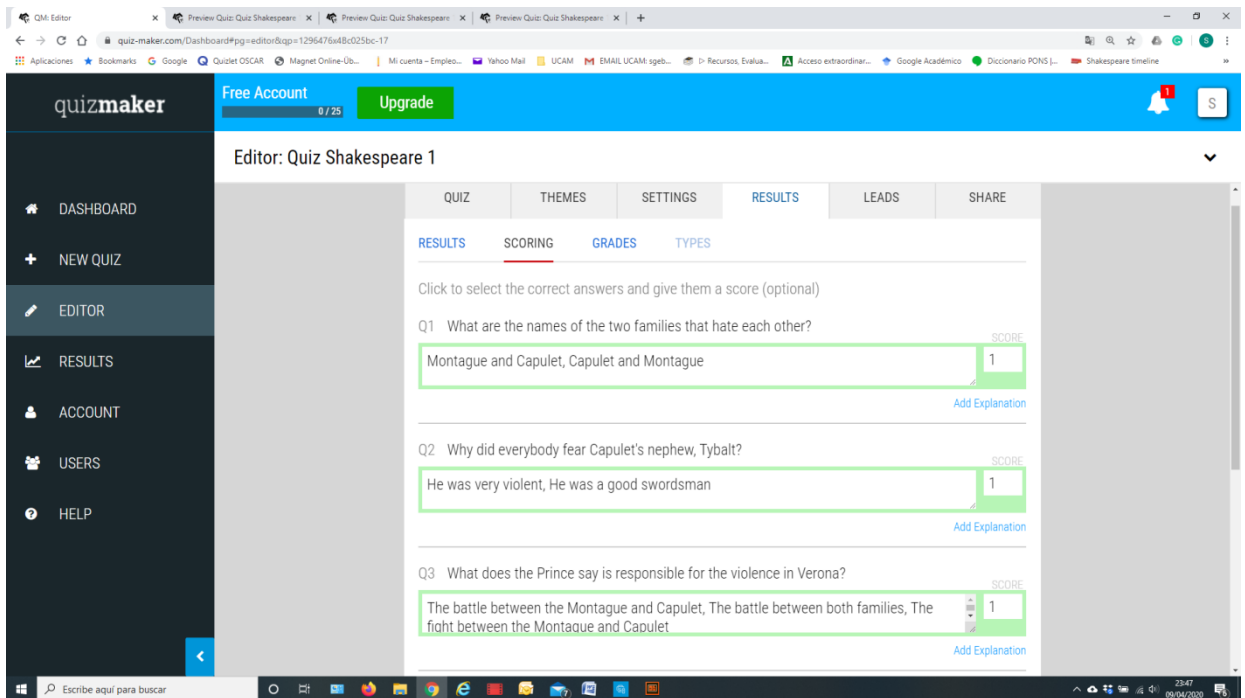
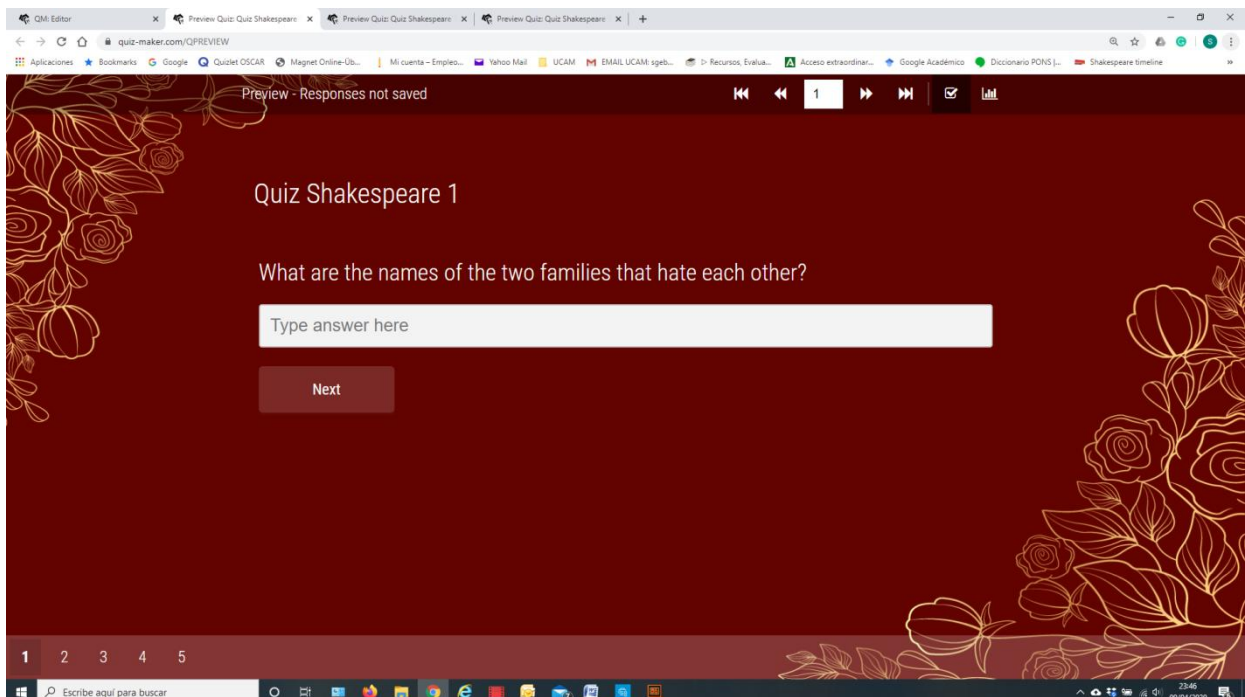
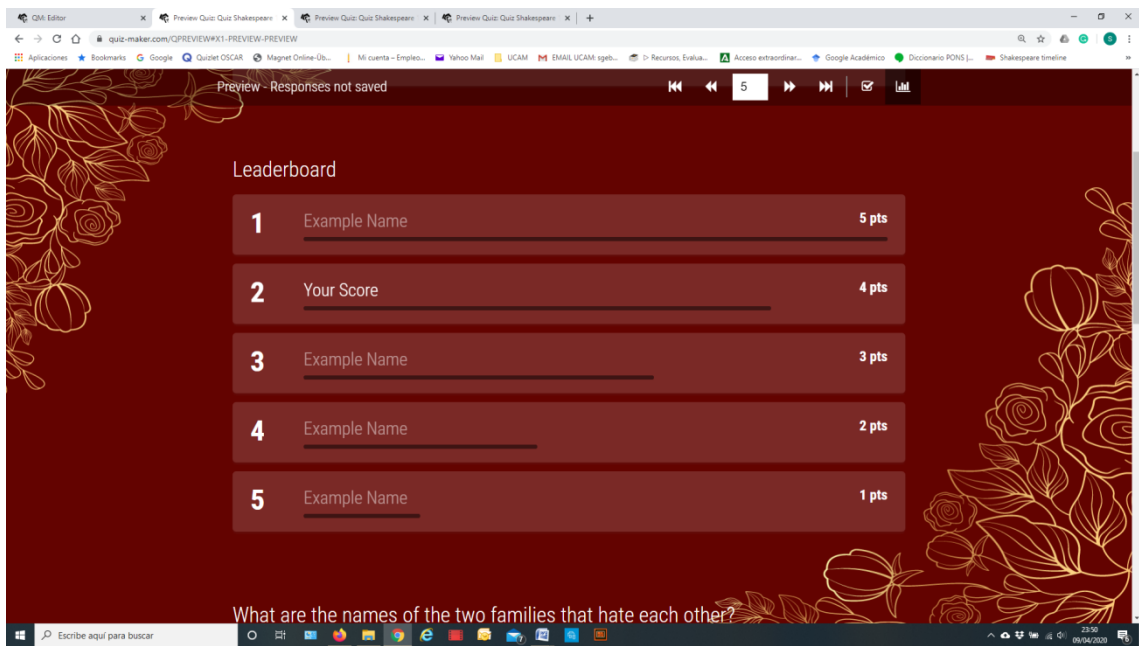


Figura 27: Para cada quiz se puede elegir un tema, aquí un fondo rojo con rosas



¹¹ Herramienta Quiz Maker: <https://www.quiz-maker.com/Dashboard#pg=editor&qp=1296476x4Bc025bc-17>

Figura 28: Al final, el quiz ofrece un leaderboard



Anexo IX: Esquema / Cuestionario para la observación estructurada

Tabla 8: Cuestionario para la observación estructurada

	ANTES				DESPUÉS			
	Siempre	Muchas veces	pocas veces	nunca	Siempre	Muchas veces	pocas veces	nunca
Habilidades sociales								
Pide ayuda a un compañero								
Ayuda a los compañeros								
Se alegra por los logros de un compañero								
Cuando se equivoca recapacita y lo intenta de nuevo								
Motivación e Inmersión								
Al cometer un error prefiere encontrar la respuesta correcta por sí mismo.								
Le gusta tratar de resolver sus problemas por sí mismo.								
Hace su trabajo en clase sin ayuda.								
Llega puntual a clase								
Hace las actividades bien y concienzudo								
Pide ayuda a un profesor								

Solo aprende lo necesario.								
Le gusta aprender más de lo que se enseña en clase								
Participa en clase.								

Anexo X: Cuestionario de Evaluación

Tabla 9: Preguntas sobre motivación, habilidades socioemocionales e inmersión

Preguntas sobre la motivación:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Las actividades realizadas me han gustado y han hecho que me sienta bien.				
He participado en las actividades.				
Me ha gustado participar en las actividades.				
He trabajado de forma independiente.				
Me ha gustado poder alcanzar las metas.				
Me he sentido responsable de mis trabajos.				
Las actividades me han causado curiosidad.				
Me ha gustado estar entre los primeros en cuanto a mi puntuación.				
Me ha gustado estar entre los primeros con los trabajos realizados.				
Me ha gustado recibir puntos por mis buenos comportamientos.				

Preguntas sobre las habilidades socioemocionales

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
He experimentado emociones fuertes durante las actividades.				
Me ha gustado ayudar a mis compañeros.				
Me pareció bien regalarles puntos al equipo con menos puntuación				
Cuando he sentido ira o frustración les he gritado a mis compañeros.				
Mis compañeros de equipo han hecho que me enfada menos y reflexione más.				

Cuando he conseguido controlar mi frustración en la realización de algunas actividades me he sentido mejor y he logrado superar las dificultades.				
Me ha gustado trabajar en grupo				

He experimentado ...

- Ira** cuando
- no he podido resolver el acertijo
 - algún compañero de mi equipo ha cometido un erro
 - no he recibido ningún punto
 - no he recibido ningún premio
 - he tenido que dar puntos míos a otro equipo/ jugador

Los compañeros de mi equipo me han ayudado a superar esa ira:

- Sí NO
-

- Frustración** cuando
- no he podido resolver el acertijo
 - algún compañero de mi equipo ha cometido un erro
 - no he recibido ningún punto
 - no he recibido ningún premio
 - he tenido que dar puntos míos a otro equipo/ jugador

Los compañeros de mi equipo me han ayudado a superar esa frustración

- Sí NO
-

- Alegría** cuando
- mi equipo ha descifrado un acertijo
 - cuando he quedado primero en la clasificación
 - cuando me han dado un premio
 - cuando mi equipo ha quedado primero
 - cuando he dado puntos al equipo con menos puntuación

Me ha gustado tener un equipo para compartir mi alegría

Sí

No

Felicidad

cuando

mi equipo ha descifrado un acertijo

cuando he quedado primero en la clasificación

cuando me han dado un premio

cuando mi equipo ha quedado primero

cuando he dado puntos al equipo con menos puntuación

Me ha gustado tener un equipo para compartir mi felicidad.

Sí

NO

Preguntas sobre la inmersión

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Las clases se me han pasado volando.				
Al final, para mí era normal hablar inglés en el aula.				
He tenido la sensación de participar activamente en la clase.				
Me he sentido bien al participar de forma activa en la clase.				
Me ha gustado leer la obra de Shakespeare.				

ANEXO XI: Referencias de las figuras

Figura	Página	Título de la figura	Fuente
Figura 1	24	The Self-Determination Continuum: Tipos de Motivación	adaptado de: Ryan y Deci (2000): p. 72
Figura 2	27	Por qué la complejidad de la conciencia se incrementa como resultado de las experiencias de flujo	Csikszentmihalyi (2000) : p. 120
Figura 3	28	Modelo R.A.M.P. Andrzej Marczewski	Captura de pantalla de: Cuartero Toledo, N. (2019, 29 de mayo): La gamificación en el aula.
Figura 4	29	Marczewski's Player and User Types Hexad	Marczewski, A. (2015). Recuperado de: https://www.gamified.uk/user-types/
Figura 5	42	Reto Gamificación	Elaboración propia
Figura 6	43	Posibles combinaciones matemáticas del número 1599	Elaboración propia
Figura 7	60	Las destrezas que se puntúan, con sus badgets y puntuación	Captura de pantalla del classroom creado en Dojo Class (ver nota de pie en página 60)
Figura 8	60	Se muestra la puntuación por cada alumno de clase	Captura de pantalla del classroom creado en Dojo Class (ver nota de pie en página 60)

Figura	Página	Título de la figura	Fuente
Figura 9	61	Se muestra la puntuación por grupo	Captura de pantalla del classroom creado en Dojo Class (ver nota de pie en página 60)
Figuras 10-19	62-63	Los nombres de las insignias de los diferentes niveles	Elaboración propia, creado en la página: http://www.makebadg.es/avatar#
Figura 20	65	Tarjeta Recompensa “Master Exam Card”	Elaboración propia ¹²
Figura 21	65	Tarjeta de Recompensa “Treasure Card”	Elaboración propia ¹³
Figura 22	66	Tarjeta de Recompensa “Jewel Card”	Elaboración propia ¹⁴
Figura 23	66	Tarjeta de Recompensa “Wonderful Card”	Elaboración propia ¹⁵
Figura 24	67	Tarjeta Caja Molona	Elaboración propia
Figura 25	67	Tarjeta Recompensa Social	Elaboración propia

¹² Imagen Julieta: recuperado de <https://sinalefa2.files.wordpress.com/2011/08/julieta.png>

¹³ Imagen Romeo: recuperado de <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcRQHJnvxNaEQ04dvK1HyT8qa68EEHJq3pazIFvy0rtGsaRicBz3&usqp=CAU>

¹⁴ Imagen Lord Montague: recuperado de <https://rei.animecharactersdatabase.com/uploads/chars/4758-1525883534.jpg>

¹⁵ Imagen escena del balcón: recuperado de https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcSJ0fekg9LZj2wu1eJLDBV9MS2il686YFF9_P9UoNQHlbr1fvJw&usqp=CAU

Figura	Página	Título de la figura	Fuente
Figura 26	71	Se puede crear un quiz con preguntas abiertas, donde se introduce previamente todas las respuestas posibles	Captura de pantalla de la elaboración propia del quiz en la herramienta Quiz Maker (ver nota de pie página 71)
Figura 27	71	Para cada quiz se puede elegir un tema, aquí un fondo rojo con rosas	Captura de pantalla de la elaboración propia del quiz en la herramienta Quiz Maker (ver nota de pie página 71)
Figura 28	72	Al final, el quiz ofrece un leaderboard	Captura de pantalla de la elaboración propia del quiz en la herramienta Quiz Maker (ver nota de pie página 71)

ANEXO XII: Referencias de las tablas

Tabla	Página	Título de la tabla	Fuente
Tabla 1	38	Los componentes	Elaboración propia
Tabla 2	39	Las mecánicas	Elaboración propia
Tabla 3	40	Las dinámicas	Elaboración propia
Tabla 4	48	Temporalización	Elaboración propia
Tabla 5	58	Descripción de Skills	Elaboración propia
Tabla 6	64	Relación entre puntos y recompensas	Elaboración propia Contenido inspirado de: https://mimontessori.files.wordpress.com/2019/08/tarjetas-de-recompensas.pdf
Tabla 7	67	Premios de la Caja Molona y Recompensas sociales	Elaboración propia
Tabla 8	73	Cuestionario para la observación estructurada	Elaboración propia
Tabla 9	75	Preguntas sobre motivación, habilidades socioemocionales e inmersión	Elaboración propia