



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# La gamificación como catalizadora de la motivación en una propuesta didáctica de castellano lengua primera

Andrea Libertad Berríos Muñoz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0. Spain License.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# La gamificación como catalizadora de la motivación en una propuesta didáctica de castellano lengua primera

Andrea Libertad Berríos Muñoz

Tesis doctoral

Facultad de Educación

Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades

Director: Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Barcelona, diciembre 2020



## Resumen

Esta investigación se plantea como objetivo central indagar qué efectos tiene una propuesta didáctica gamificada de aula (PDG) en la motivación de dos grupos mixtos de estudiantes de 1° de la ESO, en la asignatura de Lengua castellana y Literatura; en un instituto público de Castelldefels. El estudio se enmarca en los estudios de caso, concretamente uno de caso múltiple de carácter explicativo, en el que se trabaja con dos grupos de estudiantes en dos escenarios distintos de gamificación.

El primer caso lo componen los 25 estudiantes del grupo G3 con el que se trabaja una propuesta de dos unidades, en donde la primera unidad gamificada está dirigida completamente por el profesor (gamificación cerrada), mientras que en la segunda unidad gamificada el rol protagónico lo asumen los estudiantes, eligiendo las actividades que realizan y gestionando de manera autónoma el tiempo de trabajo (gamificación abierta). Los resultados de este grupo indican que trabajar con la primera unidad de gamificación cerrada incide positivamente en la motivación de los estudiantes, en comparación con el nivel de motivación que tenían antes de comenzar el trabajo con la PDG. En cambio, la segunda unidad, de gamificación abierta; no tendría ese mismo impacto en su motivación. Sin embargo, esta incidencia de la primera unidad en la motivación no puede atribuirse a sus componentes gamificados, si no que estaría más relacionado con que los estudiantes asumen un rol más activo en las unidades de la PDG, en comparación con el tipo de trabajo en clase al que estaban acostumbrados. Del mismo modo, y aunque la segunda unidad no incida significativamente en su motivación, trabajando con ella los estudiantes dicen haberse sentido capaces y entusiasmados para enfrentar los desafíos propuestos. De hecho, a pesar de que ellos sienten que no han conseguido los resultados esperados, la mayoría declara querer repetir la experiencia el curso siguiente, pues dicen haber aprendido lo mismo que con el libro de texto, pero haberlo disfrutado mucho más.

El segundo caso está compuesto por 22 estudiantes del grupo G4, cuyas calificaciones son superiores a las de G3. Con el grupo G4 se trabaja una primera unidad que no está gamificada, mientras la segunda está gamificada de tal manera que los estudiantes se apropian de las decisiones de su proceso de aprendizaje (gamificación abierta, idéntica a la de G3). Los resultados arrojados por este grupo apuntan a que no hay diferencia significativa entre los niveles de motivación que alcanzan en la primera unidad sin gamificar y en la segunda unidad, gamificada de forma abierta. Sin embargo, en comparación con la práctica docente anterior a la PDG, ambas unidades de forma independiente consiguen incrementar significativamente los niveles de motivación de los estudiantes. Por tanto, en este grupo resulta indiferente para la motivación de los estudiantes el que la unidad esté gamificada o no. A pesar de esto, del análisis cualitativo en este grupo emergen claros indicadores de motivación como la predisposición, la autopercepción positiva, el entusiasmo, el interés y la superación todos ellos relacionados con la valoración positiva que hacen del trabajo con la segunda unidad gamificada, sobre todo, los estudiantes de este grupo valoraron muy positivamente dos cuestiones: la primera, haber tenido autonomía para elegir qué actividades desarrollar y cuándo llevarlas a cabo y, en segundo lugar, la posibilidad de 'construir' ellos mismos la teoría a partir de las actividades.

# Resum

Aquesta recerca es planteja com a objectiu central indagar quins efectes té una proposta didàctica gamificada d'aula (PDG) en la motivació de dos grups mixtos d'estudiants de 1r de l'ESO, en l'assignatura de Llengua i Literatura; en un institut públic de Castelldefels. L'estudi s'emmarca dins dels estudis de cas, concretament un cas múltiple de caràcter explicatiu, en el qual es treballa amb dos grups d'estudiants en dos escenaris diferents de gamificació.

El primer cas el componen els 25 estudiants del grup G3 amb el qual es treballa una proposta de dues unitats, on la primera unitat gamificada està dirigida completament pel professor (gamificació tancada), mentre que en la segona unitat gamificada el paper protagonista l'assumeixen els estudiants, triant les activitats que realitzen i gestionant de manera autònoma el temps de treball (gamificació oberta). Els resultats d'aquest grup indiquen que treballar amb la primera unitat de gamificació tancada incideix positivament en la motivació dels estudiants, en comparació amb el nivell de motivació que tenien abans de començar el treball amb la PDG. En canvi, la segona unitat, de gamificació oberta; no tindria aquest mateix impacte en la seva motivació. No obstant això, aquesta incidència de la primera unitat en la motivació, no pot atribuir-se als seus components gamificats, sinó que estaria més relacionat amb el fet que els estudiants assumeixen un paper més actiu en les unitats de la PDG, en comparació amb el tipus de treball a classe a què estaven acostumats. De la mateixa manera, i encara que la segona unitat no incideixi significativament en la seva motivació, treballant amb ella els estudiants diuen haver-se sentit capaços i entusiasmats per fer front als canvis proposats. De fet, tot i que ells senten que no han aconseguit els resultats esperats, la majoria declara voler repetir l'experiència el curs següent, ja que diuen haver après el mateix que amb el llibre de text, però haver-ho gaudit molt més.

El segon cas està compost per 22 estudiants del grup G4, les qualificacions són superiors a les de G3. Amb el grup G4 es treballa una primera unitat que no està gamificada, mentre la segona està gamificada de tal manera que els estudiants s'apropien de les decisions del seu procés d'aprenentatge (gamificació oberta, idèntica a la de G3). Els resultats llançats per aquest grup apunten que no hi ha diferència significativa entre els nivells de motivació que arriben a la primera unitat sense gamificar i en la segona unitat, gamificada de forma oberta. No obstant això, en comparació amb la pràctica docent anterior a la PDG, ambdues unitats de forma independent aconseguen incrementar significativament els nivells de motivació dels estudiants. Per tant, en aquest grup resulta indiferent per a la motivació dels estudiants el que la unitat estigui gamificada o no. Tot i això, de l'anàlisi qualitativa en aquest grup emergeixen clars indicadors de motivació com la predisposició, l'autopercepció positiva, l'entusiasme, l'interès i la superació tots ells relacionats amb la valoració positiva que fan de la feina amb la segona unitat gamificada, sobretot, els estudiants d'aquest grup van valorar molt positivament dues qüestions: la primera, haver tingut autonomia per triar quines activitats desenvolupar i quan fer-les i, en segon lloc, la possibilitat de 'construir' ells mateixos la teoria a partir de les activitats.

## Abstract

The main objective of this research study is to investigate what effects a gamified didactic proposal (GDP) has on the motivation of two co-ed groups in their 1st year of Secondary education, in the subject of Spanish Language and Literature in a state High School in Castelldefels. The study is framed within a case study research, specifically a multiple case study of an explanatory nature, in which two groups of students work in two different gamification scenarios.

The first case consists of 25 students from group G3 with whom two units are carried. The first gamified unit is fully run by the teacher (closed gamification), while in the second gamified unit the leading role is taken over by the students, choosing the activities they want to carry out and managing their work time autonomously (open gamification). The results of this group indicate that working with the first closed gamification unit has a positive impact on the students' motivation, compared to the level of motivation they had before the GDP. In contrast, the second unit did not have that same impact on their motivation. However, this incidence of the first unit on motivation cannot be attributed to its gamified components, but it would be more related to the fact that students assume a more active role in GDP units, compared to the type of work in class they were used to doing. In the same way, and although the second unit does not have a significantly effect on their motivation, students say they have felt enthusiastic and capable of facing the proposed challenges. In fact, even though they feel as if they have not achieved the expected results, most of them state that they want to repeat the experience the following year, as they report they have learned the same as with the textbook, but have enjoyed GDP much more.

The second case comprises 22 students from group G4, whose grades are higher than those of G3. With G4, the GDP consists of a first unit not gamified, while the second is gamified in such a way that students take ownership of the decisions of their own learning process (open



gamification, identical to that of G3). The results obtained by this group suggest that there is no significant difference between the levels of motivation achieved in the first unit without gamification and in the second unit, openly gamified. However, compared to the teaching practice prior to the GDP, both units independently manage to increase significantly the levels of student motivation. Therefore, in this group whether the unit is gamified or not is indifferent to the students' motivation. Despite this result, from the qualitative analysis of G4 clear indicators of motivation emerge such as predisposition, positive self-perception, enthusiasm, interest and improvement, all related to the positive assessment they make of the work carried out in the second gamified unit. All in all, the students in this group valued two issues very positively: the first, having had the autonomy to choose which activities to carry out and when and, secondly, the possibility of 'building' theory from the activities themselves.

# Agradecimientos

Todo aquel que se haya dado a emprender la aventura de este tipo de empresa sabe que este no es, bajo ningún concepto, un esfuerzo completamente individual. Sin todos los que han estado detrás brindando su apoyo, sus consejos e, incluso, a veces simplemente escuchando, esfuerzos de esta envergadura no podrían verse convertidos en realidad.

En el caso de esta investigación, la primera persona a la que quiero agradecer es a mi buen amigo Pablo, quien transformándose en el agente Doble R del Ministerio de Magia, llevó a su aula y a sus estudiantes las propuestas gamificadas que constituyen el corazón de esta investigación. Sin su valiosísima colaboración, su entrega y su lucidez esta investigación no habría sido lo que fue y, seguramente, yo no habría aprendido tanto de su dedicación a la labor docente. No creo haber podido tener un mejor compañero de aventura, por eso, y por tanto más, le estoy sinceramente agradecida.

En segundo lugar, quiero agradecerle al Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font el que me haya permitido seguir aprendiendo con él y de él durante estos años. Sin la generosidad de su inteligencia y su guía plagada de consejos, tan oportunos como sabios, este proceso de investigación no habría sido campo fértil para tanto aprendizaje. A él le debo, entre muchas otras cosas, el que me ayudara a sobrellevar los altibajos de esta aventura. Sin su apoyo, sencillamente, este trabajo no habría llegado a término.

En tercer lugar, quiero agradecer a los estudiantes que participaron en esta investigación, sin ellos nada de esto hubiese sido posible. Gracias por haber sido sinceros a la hora de comentar el trabajo con los materiales, pues estos comentarios nos han permitido detectar cuáles son sus puntos fuertes y cuáles los débiles de cara a futuras implementaciones en el aula.

En cuarto lugar, quiero agradecer profundamente a mi familia extendida a lo largo de todas las latitudes. Comenzaré por agradecerle al que fuera mi compañero durante estos años.

Sin ti, Aquilón, no me hubiera reído ni la mitad de lo que me he reído estos años, compartiendo la maravillosa locura de vivir en el monte asceta en medio de la ciudad. Gracias por el apoyo, la ternura, la comprensión, en fin, gracias por el amor. No imagino a nadie mejor para acompañarme en las vicisitudes de esa vida que tuvimos juntos. Para todos mis demás amores vayan también mi más profunda gratitud y, aunque quisiera nombrarlos a todos, me limitaré a mencionar a los nucleares por orden alfabético: Alba, Ariana, Camilo, Catalina, Christine, Constanza, Cristian, Danae, David, Diego, Elena, Felipe, Francisco, Gabriel, Gerardo, Germán, Inma, Isidora, Jaime, Lautaro, Luis, María José, Marta, Mercedes, Mouna, Natalia, Pablo, Pau, Paula, Raúl, Royla, Sol, Verónica y Virginia. Sin nuestras conversaciones y, por supuesto, sin su comprensión, su bondad, su amor y su paciencia infinitos no habría sido capaz de acometer este esfuerzo. Gracias por obligarme a parar, a respirar profundo y por facilitarme las condiciones materiales y emocionales que me permitieron culminar esta empresa.

Por último, quisiera puntualizar que este trabajo está escrito íntegramente utilizando la primera persona del plural pues, aunque solo una persona firma este texto, como señalé líneas arriba, son muchos los que han contribuido a que este esfuerzo personal haya conseguido adquirir su forma definitiva. Sin todos ellos el texto que en sus manos tiene ahora el lector no habría sido posible, por ello, incluirlos a través de la persona de los verbos no fue tanto una elección como una obligación que raya el deber. A todos ellos vayan mi amor, aprecio y gratitud.



# Índice

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	MARCO TEÓRICO .....	5
2.1	Motivación .....	6
2.1.1	Teoría de fijación de metas .....	6
2.1.2	Teoría de la autoeficacia .....	8
2.1.3	Teoría de la autodeterminación .....	10
2.1.3.1	Tipos de motivación extrínseca .....	13
2.1.3.2	La SDT aplicada a la práctica educativa .....	15
2.1.4	El concepto de flujo .....	19
2.2	Gamificación .....	21
2.2.1	A modo de definición .....	22
2.2.2	Marcos de trabajo para gamificar .....	26
2.2.2.1	DMC, Werbach & Hunter (2012) .....	26
2.2.2.2	Octalysis, Chou (2014) .....	28
2.2.2.3	GAME, Marczewski (2015) .....	30
2.2.3	Más allá del PBL: tipos de gamificación .....	31
2.2.4	Tipos de jugador: de Bartle a Marczewski .....	33
2.2.5	Experiencias gamificadas en educación .....	37
2.2.5.1	La gamificación aplicada a la didáctica de la lengua .....	39
2.3	Diseño de material didáctico .....	42
2.3.1	Enfoque comunicativo .....	42
2.3.2	TARGET: un marco de trabajo .....	44
2.3.3	Aprendizaje centrado en el estudiante .....	46
3.	OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	49
4.	METODOLOGÍA .....	51
4.1	Las líneas metodológicas de la presente investigación .....	51
4.1.1	El paradigma de la investigación cualitativa .....	51
4.1.2	El estudio de caso .....	54
4.2	Contexto .....	58
4.2.1	El centro .....	58
4.2.2	El profesor colaborador .....	59
4.2.3	Los estudiantes .....	62
4.3	Diseño y fases del trabajo de campo .....	64
4.4	Fase preliminar: el diseño del material didáctico .....	65
4.4.1	Lineamientos teóricos basales del material didáctico .....	66
4.4.2	Instrumentos: aplicación e información recabada .....	68
4.4.2.1	Encuesta de percepción de la dificultad .....	68
4.4.2.2	Encuesta de intereses y gustos narrativos .....	70
4.4.2.3	Encuesta: Los juegos y tú .....	72
4.4.2.4	Encuesta: ¡Vamos a jugar! .....	76
4.4.2.5	Encuesta de motivación .....	77
4.4.3	Confeción del material didáctico .....	80
4.4.3.1	Narrativa .....	83
4.4.3.2	Unidad I .....	89
4.4.3.3	Unidad II .....	92
4.5	Fase de implementación: el trabajo con el material en el aula .....	96

4.5.1	Desarrollo de la unidad I .....	96
4.5.1.1	Encuesta de motivación durante la intervención. ....	100
4.5.2	Ajustes de los materiales de la unidad II. ....	101
4.5.3	Desarrollo de la unidad II. ....	103
4.6	Fase de reflexión: la evaluación del trabajo realizado .....	104
4.6.1	Reflexión individual .....	104
4.6.1.1	Encuesta de motivación final. ....	105
4.6.1.2	Texto de reflexión final.....	105
4.6.2	Reflexión grupal: focus group .....	106
4.7	Recogida de los datos .....	108
4.7.1	Fase preliminar: encuestas .....	108
4.7.2	Fase de implementación: registros del trabajo en el aula .....	108
4.7.3	Fase de reflexión: registros individuales y grupales.....	115
4.8	Ética y tratamiento de los datos .....	116
4.9	Delimitación del corpus.....	117
4.10	Análisis de los datos .....	121
4.10.1	Datos cuantitativos.....	122
4.10.1.1	Perfil del jugador.....	123
4.10.1.2	Niveles de motivación.....	128
4.10.1.3	Itinerarios de la U II.....	137
4.10.1.4	Barras y apuesta. ....	139
4.10.1.5	Construcción de las bases de datos cuantitativos. ....	140
4.10.2	Datos cualitativos.....	141
4.10.2.1	Unidades de análisis.....	142
4.10.2.2	El sistema de códigos.....	142
4.10.2.3	El proceso de codificación. ....	143
4.10.2.4	Códigos a partir de la conceptualización motivacional. ....	145
4.10.2.5	Códigos relativos a la interacción.....	154
4.10.2.6	Prueba de fiabilidad intercodificadores.....	164
5.	RESULTADOS .....	168
5.1	El grupo completamente gamificado, G3 .....	169
5.1.1	Resultados del análisis de los datos cuantitativos de G3.....	170
5.1.1.1	Perfil del jugador.....	170
5.1.1.2	Motivación durante la U I. ....	172
5.1.1.3	Motivación durante la U II. ....	178
5.1.1.4	Niveles de motivación inicial y final. ....	179
5.1.1.5	Itinerarios.....	188
5.1.1.6	Barras y apuesta. ....	191
5.1.2	Resultados del análisis de los datos cualitativos de G3.....	198
5.1.2.1	Reflexión individual.....	199
5.1.2.2	Focus group. ....	207
5.2	El grupo parcialmente gamificado, G4 .....	219
5.2.1	Resultados del análisis de los datos cuantitativos de G4.....	220
5.2.1.1	Perfil de jugador. ....	220
5.2.1.2	Motivación durante la U I. ....	221
5.2.1.3	Motivación durante la U II. ....	227
5.2.1.4	Niveles de motivación inicial y final. ....	229
5.2.1.5	Itinerarios.....	233
5.2.1.6	Barras y apuesta. ....	236
5.2.2	Resultados del análisis de los datos cualitativos de G4.....	245
5.2.2.1	Reflexión individual.....	245
5.2.2.2	Focus group. ....	252

5.3	Síntesis .....	271
5.3.1	Hallazgos en el grupo G3.....	271
5.3.2	Hallazgos en el grupo G4.....	277
6.	DISCUSIÓN.....	285
7.	CONCLUSIÓN.....	292
	REFERENCIAS.....	304
	LISTA DE TABLAS.....	321
	LISTA DE FIGURAS .....	323
	ANEXOS.....	325
	ANEXO A: Formulario de consentimiento .....	325
	ANEXO B: Encuesta de percepción de la dificultad .....	326
	ANEXO C: Encuesta de intereses y gustos narrativos .....	331
	ANEXO D: Encuesta 'Los juegos y tú' .....	339
	ANEXO E: Encuesta ¡Vamos a jugar!.....	345
	ANEXO F: Encuestas de motivación SQR-A, AMS-HS28 y M.A.P.E.-I .....	350
	ANEXO G: Encuesta de motivación inicial.....	358
	ANEXO H: Narrativa, transcripción de los audios de la Ministra de Magia .....	370
	ANEXO I: Secuenciación unidad I, primera versión .....	371
	ANEXO J: Materiales de la unidad I, G3.....	380
	ANEXO K: Tabla descriptiva de las actividades de la unidad II.....	381
	ANEXO L1: Transcripción textos reflexión final, G3.....	384
	ANEXO L2: Transcripción textos reflexión final, G4.....	388
	ANEXO L3: Ejemplo de texto reflexión final, G3 .....	392
	ANEXO M: Pauta de preguntas para el focus group .....	394
	ANEXO N1: Convenciones de transcripción de Jefferson.....	396
	ANEXO N2: Transcripción del focus group del grupo G3.....	398
	ANEXO N3: Transcripción del focus group del grupo G4.....	408
	ANEXO O: Perfiles de los jugadores .....	422
	ANEXO P: Fragmento de Itinerario.....	424
	ANEXO Q: Actividades de la unidad II, gamificada de forma abierta .....	425
	ANEXO R1: Test de Chi-cuadrado, grupo completamente gamificado (G3).....	430
	ANEXO R2: Tests de Chi-cuadrado, grupo parcialmente gamificado (G4).....	434
	ANEXO S: Credenciales entregadas a los estudiantes al finalizar el trabajo.....	440

# 1. Introducción

En la última década mucho se ha hablado de gamificación, entendida en términos muy generales como “la utilización de elementos del diseño de juegos en entornos no lúdicos” (Deterding et al, 2011). Como el constructo teórico surgió en el entorno de la empresa y el marketing digital (Pelling, 2011; Werbach & Hunter, 2012) gran parte de la investigación ha ido en la dirección de preguntas como: ¿en qué medida la gamificación incrementa la productividad de los trabajadores? (Blohm & Leimeister, 2013; Fernández-Luna et al, 2014); ¿puede el uso de la gamificación aumentar las ventas de mi producto? (Maican et al, 2016). En esta línea, la investigación ha corroborado que la gamificación incide, la mayoría de las veces, positivamente en la motivación y, por ende, en el comportamiento de las personas, pero también ha demostrado que cuando la gamificación se construye sobre la falta de comprensión del diseño de juegos y de la naturaleza de la motivación humana, puede incluso volverse contraproducente (Burke, 2014).

También la psicología y la educación han visto el potencial de la gamificación, en tanto herramienta para diseñar experiencias significativas de aprendizaje. En el área que nos convoca, la educación, la investigación es relativamente joven y por tanto aún queda mucho por explorar. Sin embargo, hasta ahora en el corpus sobre esta materia podemos rastrear al menos estas cuatro posiciones teóricas: por una parte están los que sostienen que la gamificación sí aumenta la motivación y mejora los resultados (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016; Da Rocha Seixas et al, 2016; Kopcha et al, 2016; Labrador & Villegas, 2016); por otra, hay quienes se inclinan hacia la idea de que no es más efectiva ni más atractiva que otros métodos educativos (Attali & Arieli-Attali, 2015; Hanus & Fox, 2015), también están los que defienden que la gamificación propicia resultados positivos en algunos tipos de tareas, pero no en todos (Domínguez et al, 2013; De-Marcos et al, 2016; Mekler et al, 2015) y, por supuesto,



también tiene acérrimos detractores que la señalan, derechamente, como contraproducente e innecesaria (Boulet, 2016; Tulloch & Randell-Moon, 2018).

Por nuestra parte no nos interesa la gamificación de la que en términos generales hablábamos antes, no. Nos interesa la gamificación en tanto metodología para el diseño didáctico, porque la entendemos como la posibilidad de “emplear la mecánica, la estética y la lógica del juego para comprometer a la gente, motivarlos a la acción, promover su aprendizaje e instarlos a resolver problemas” (Kapp, 2012).

En esta misma línea, sabemos que la aplicación de la gamificación requiere de un diseño riguroso que sea producto de un proceso reflexivo que conciba muchas idas y venidas; uno que asuma, como el juego mismo, la existencia del error como instancia crucial de aprendizaje. Un diseño que, en definitiva, comprenda que “la esencia del juego no es el entretenimiento; es un diseño cuidado que responde a lo que se ha descubierto sobre psicología humana” (Werbach & Hunter, 2012). Por ello, tenemos la convicción de que llevar la gamificación al ámbito educativo implica ante todo un ejercicio teórico-práctico por imbricar los objetivos pedagógicos, el diseño de los materiales didácticos, la reflexión sobre los roles dentro del aula y el diseño de juegos.

Teniendo todo esto en cuenta quisimos darnos a la tarea de averiguar si un material gamificado nos permitiría concitar la motivación de los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje. Por ello, la que proponemos es una investigación que concretamente se interesa por analizar de qué manera una propuesta didáctica gamificada (PDG, en lo sucesivo) puede incidir en la motivación de dos grupos de estudiantes de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de aquí en más) en la asignatura de lengua castellana y literatura. Pretendemos satisfacer este objetivo de investigación diseñando y aplicando un material didáctico que promueva la discusión y la reflexión metalingüística, como ejes fundamentales de la construcción colaborativa del conocimiento de lengua. Un conocimiento que devenga

desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y en un uso estratégico de la lengua para la consecución de sus fines extralingüísticos.

En el capítulo que sigue, el segundo, exponemos de manera sucinta lo fundamental de las líneas teóricas que guían y sustentan nuestra investigación en lo relativo a la motivación, la gamificación y el diseño de materiales didácticos. Sobre el primer tema, revisamos las principales teorías que explican la naturaleza de la motivación humana. Luego, recogemos brevemente lo relativo a la gamificación, comenzando por la génesis del término, pasando por algunos marcos de trabajo, para llegar a revisar algunas experiencias gamificadas en el ámbito educativo. Cerramos este capítulo con lo atinente al diseño de materiales en el área de la didáctica de la lengua.

A continuación, en el tercer capítulo, formulamos el objetivo general, los objetivos específicos que lo concretan y las preguntas de investigación que darán estructura y cohesión a nuestra investigación.

En el cuarto capítulo, comenzamos posicionando nuestra investigación en el paradigma de la investigación cualitativa, concretamente, en el área del estudio de casos. Seguidamente, describimos el contexto y los participantes de nuestra investigación, para dar paso al detalle pormenorizado de las fases que contempla este estudio, comenzando con una fase preliminar en la que recabamos información para diseñar nuestros materiales didácticos; seguida de una fase en la que los estudiantes trabajaron con dichos materiales en el aula. Luego, una fase para que de forma individual y grupal los estudiantes reflexionen sobre lo que ha ocurrido durante la fase anterior. Una vez que hemos descrito las tres fases del trabajo de campo, es el turno de exponer cuáles serán los procesos que nos permitirán analizar los datos que hemos levantado. Para ello, organizaremos los datos según su naturaleza (cuantitativa o cualitativa) y definiremos los procesos, las herramientas y los constructos de análisis más pertinentes para ellos.

El quinto capítulo lo dedicamos a exponer los resultados de nuestra investigación. Comenzamos presentando en un apartado los resultados de un grupo, organizados en dos secciones: una para los datos de corte cuantitativo y otra para los de naturaleza cualitativa. En el apartado siguiente, recogemos los resultados del otro grupo, manteniendo la estructura de las dos secciones, en función de la naturaleza de los datos. Finalmente, cerramos el capítulo, sintetizando lo fundamental de los resultados de ambos grupos.

En el sexto capítulo nos dedicamos a contrastar nuestros resultados a la luz de otros estudios que se han hecho cargo también de las cuestiones por las que nosotros nos hemos interesado aquí. Estructuramos este capítulo en función de los temas más relevantes que emergen de nuestros resultados.

En el séptimo y último capítulo de este estudio presentamos las conclusiones a las que arribamos, seguidas de las limitaciones que hemos enfrentado durante el transcurso de nuestra investigación y cerramos con las líneas de investigación que proyectamos, a partir de lo que hemos concluido de nuestro ejercicio investigativo.

Y para cerrar esta introducción, decimos que el nuestro ha sido un ejercicio investigativo, entendiendo *ejercicio* en la acepción que de él recoge el diccionario de la Real Academia Española: “trabajo práctico que en el aprendizaje de ciertas disciplinas sirve de complemento y comprobación de la enseñanza teórica” pues, como en el juego, también en la investigación se logra la maestría investigando. No hay otra forma de convertirse en experto. El ensayo y el error, como fuentes inalienables de aprendizaje, hacen del juego y de la investigación instancias que tienen algo de mágico: dentro de sus márgenes es posible probar una y otra vez, porque la experiencia nunca será en vano, al contrario, será siempre acumulativa, ya lo dice con lucidez uno de nuestros participantes: “Creo que no he sabido gestionar el tiempo, pero la experiencia me ha encantado. Si lo hacemos de nuevo el próximo curso lo haré mucho mejor”.

## 2. Marco teórico

Nuestro estudio se enmarca fundamentalmente en tres grandes áreas: la motivación, la gamificación y el diseño de materiales didácticos. Por este motivo, este capítulo está dividido en estos tres apartados que, a su vez, se subdividen en otros para que el lector tenga una idea panorámica, pero contextualizada del estado de la cuestión en estos tres ámbitos.

Comenzaremos revisando lo relativo a la motivación humana, concretamente, sobre la motivación en el ámbito educativo. Con este propósito repasaremos algunas de las teorías de la motivación humana más difundidas en el área de la psicología, como la teoría de la autodeterminación, la de la autoeficacia y el concepto de 'flujo' aplicados concretamente al área de la educación.

A continuación, abordaremos el concepto de gamificación desde sus orígenes hasta su aplicación en la práctica educativa. Para ello, distinguiremos conceptos que, aun siendo afines a la gamificación se diferencian claramente de ella; también revisaremos los planteamientos que establecen distintos tipos de gamificación. Cerraremos este apartado examinando los rasgos generales de los marcos de trabajo más destacados en cuanto al diseño de experiencias gamificadas.

En tercer lugar, nos adentraremos en el diseño de los materiales didácticos aunando, por una parte, lo que hemos revisado de motivación y gamificación y, de otra, el enfoque curricular desde el que desarrollaremos el planteamiento didáctico de nuestros materiales.

Finalmente, y a modo de aclaración, nos resulta imprescindible señalar que cuando comenzamos nuestra investigación, a fines de 2015, en el área de la didáctica de la lengua todavía había poca investigación empírica relacionada con la utilización de materiales que emplearan la metodología de la gamificación y, todavía menos, estudios que vincularan, como nosotros, gamificación, motivación y didáctica de la lengua. Por este motivo, a lo largo de este capítulo, el lector verá que nuestras referencias datan de fechas anteriores a 2016, pues estas

fueron las fuentes que, en su momento, consultamos para delinear nuestra investigación y diseñar y confeccionar los materiales gamificados que en ella emplearíamos. Sin más dilación, entremos en materia revisando lo atinente a la motivación humana.

## **2.1 Motivación**

Qué mueve a las personas a hacer lo que hacen es una de las grandes preguntas que se ha planteado la psicología prácticamente desde su génesis. Sin embargo, el interés concreto por la motivación académica es relativamente reciente, pues la investigación de la psicología y la educación sobre este asunto cuenta con poco menos de cuatro décadas de desarrollo (Anderman & Dawson, 2011).

Dado que la teoría formulada hasta aquí sobre la motivación académica bebe mucho de las teorías de la motivación general, comenzaremos este apartado revisando *grosso modo* los principios fundamentales que rigen las teorías de la motivación más influyentes para el área de la motivación académica, a saber: la teoría de la fijación de metas, la de la autoeficacia y la de la autodeterminación. Nos extenderemos más sobre esta última, pues esta, además de ser la teoría más influyente en la actualidad, se ha dado a la tarea de investigar en profundidad el tema de la motivación académica. Por último, cerraremos el apartado revisando el concepto de flujo (o *flow*, en inglés) que puede ayudarnos a ampliar y profundizar nuestra comprensión de la naturaleza de la motivación humana.

### **2.1.1 Teoría de fijación de metas**

Esta teoría parte de la premisa de que son las metas las que dirigen la conducta del individuo hacia un proceso de autorregulación que tiene como objetivo conseguir las metas que el individuo se ha propuesto, es decir, son las propias metas las que motivan y dirigen el comportamiento de las personas (Locke, 1968).

Con el propósito de incrementar las posibilidades de éxito, los teóricos proponen cinco principios a la hora de establecer las metas u objetivos (Locke & Latham, 2002).

- **Claridad:** el objetivo debe ser específico, medible, alcanzable, relevante y acotado en el tiempo.
- **Desafío:** un objetivo debe plantear un reto para las habilidades del individuo.
- **Compromiso:** el nivel de implicación que el sujeto tenga con la meta es fundamental para alcanzarla, sobre todo si la meta es difícil.
- **Retroalimentación:** tener información sobre los resultados que se van obteniendo conforme se desarrolla una tarea, permite registrar el progreso hacia la meta.
- **Complejidad de la tarea:** si el objetivo propuesto no es lo suficientemente desafiante provocará aburrimiento, pero si excede la pericia del sujeto le generará frustración. Por tanto, es necesario calibrar el nivel de dificultad, en función de las habilidades de las que se dispone.

Aunque esta teoría fue formulada pensando principalmente en el ámbito laboral, ha tenido un desarrollo teórico posterior en el área de la educación. El trabajo de Esposito & Virili (2014) constituye una buena síntesis de la investigación sobre este asunto.

A continuación, recogemos las recomendaciones que estos autores, producto de una extensa revisión bibliográfica, formulan para el ámbito educativo partiendo de la base de los principios de Locke y Latham (2002).

- **Claridad:** para aumentar el rendimiento de los estudiantes es crucial que el objetivo sea claro y específico. Para ello, se sugiere fraccionar el proceso de aprendizaje en partes más pequeñas; proponer a los alumnos una ruta de aprendizaje clara y bien especificada; y establecer un calendario bien definido de

la programación de las actividades, incluyendo hitos como ejercicios o exámenes.

- **Desafío y complejidad de la tarea:** se les recomienda a los profesores no intentar mejorar el rendimiento reduciendo el nivel de dificultad de las tareas; en principio, incluso es posible aumentar el rendimiento de los estudiantes incrementando la dificultad de las actividades.
- **Compromiso:** para favorecer su compromiso, el estudiante debe ser partícipe de la formulación de los objetivos de aprendizaje, así como de la elección de las actividades.
- **Retroalimentación:** la retroalimentación continua e interactiva es fundamental para el estudiante, pues le sirve de guía a la hora de modificar su comportamiento. Por ello, se recomienda establecer instancias de retroalimentación durante todo el proceso y no solo al final de este. En esa misma línea, se sugiere diversificar el tipo de evaluación y no restringirla solo a las evaluaciones de tipo sumativo.

### 2.1.2 Teoría de la autoeficacia

La autoeficacia se relaciona con la idea que tiene una persona de su propia capacidad, frente a la gestión y ejecución de una actividad específica (Bandura, 1997). Dicho de otro modo, la autoeficacia es la creencia sobre la propia capacidad de tener éxito en una situación particular. Por ejemplo, en educación, un estudiante que se siente eficaz respecto de su aprendizaje debería ser más capaz de autorregularse y crear entornos óptimos para aprender. Según Bandura (1997) la autoeficacia se construye a partir de estas cuatro fuentes de información.

- **La experiencia directa:** cada vez que un sujeto se enfrenta a una tarea obtiene unos resultados, sean buenos o malos. El conjunto de esos resultados constituye su experiencia y, a partir de ella, el sujeto se hará una idea de sus capacidades. Por ejemplo, supongamos que un estudiante ha resuelto exitosamente 8 de las 10 ecuaciones que se le propusieron. A partir de esa experiencia que le dice que lo hará bien el del ochenta por ciento del tiempo, el estudiante incrementará su percepción de las capacidades que tiene para resolver problemas matemáticos.
- **El aprendizaje vicario:** los individuos adquieren valiosa información sobre sus propias capacidades a través de la observación y la imitación del comportamiento de los otros. Si el individuo analiza a otros similares a él y los ve obteniendo buenos resultados, eso podría incrementar su autoeficacia y animarse a probar la misma tarea, siguiendo el razonamiento: “si el otro, que es similar a mí puede, yo también puedo hacerlo”.
- **La persuasión social:** los individuos también pueden construir y desarrollar su autoeficacia a partir de las ideas que sobre él tienen los demás. Por ejemplo, la declaración: ‘Yo sé que tú puedes hacerlo’ podría incrementar la confianza que el propio estudiante tiene sobre sus capacidades.
- **Los estados emocionales:** un sujeto puede obtener valiosa información a partir de los estados emocionales que le provocan algunas actividades y, con esta información, rastrear las pistas para anticipar el éxito o el fracaso en una tarea. Por ejemplo, si el sujeto se enfrenta a una tarea que lo atemoriza, esta reacción emocional puede disminuir su autoeficacia y, con ello, detonar una respuesta emocional todavía más agresiva que paralice al sujeto y finalmente lo haga fracasar en la tarea.



De este modo, la noción de autoeficacia puede influir en las decisiones de los sujetos y, en este sentido, sería un predictor del comportamiento humano. De hecho, Bandura (1997) demostró que los individuos tienden a elegir tareas en las que se sienten capaces y suelen evitar aquellas en las que no se sienten competentes. Como se ve, Bandura plantea que la autoeficacia cumple un rol preponderante en el comportamiento, pero al mismo tiempo deja muy claro que la autoeficacia no sería el único factor que incide en él.

### 2.1.3 Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (SDT, por su sigla en inglés<sup>1</sup>) es una macro-teoría de la motivación humana, que se propone destacar la importancia de los recursos del ser humano para el desarrollo de su personalidad y la autorregulación de su comportamiento (Ryan & Deci, 2000b). Esta teoría ha identificado tres necesidades humanas básicas, cuya satisfacción es relevante para facilitar el crecimiento y la integración del individuo: la competencia, la autonomía y las relaciones, en donde las dos primeras juegan un papel importante a la hora de sentirse motivado intrínsecamente. Por eso, antes de seguir, revisemos brevemente en qué consisten la motivación intrínseca y extrínseca. La **motivación intrínseca** se refiere a la realización de una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad misma; mientras la **motivación extrínseca** se asocia con la realización de una tarea específica con el propósito de obtener algún resultado (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b).

De esta manera, en los planteamientos de la SDT se concibe la motivación intrínseca como una propensión innata del ser humano, una “inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute” (Ryan & Deci,

---

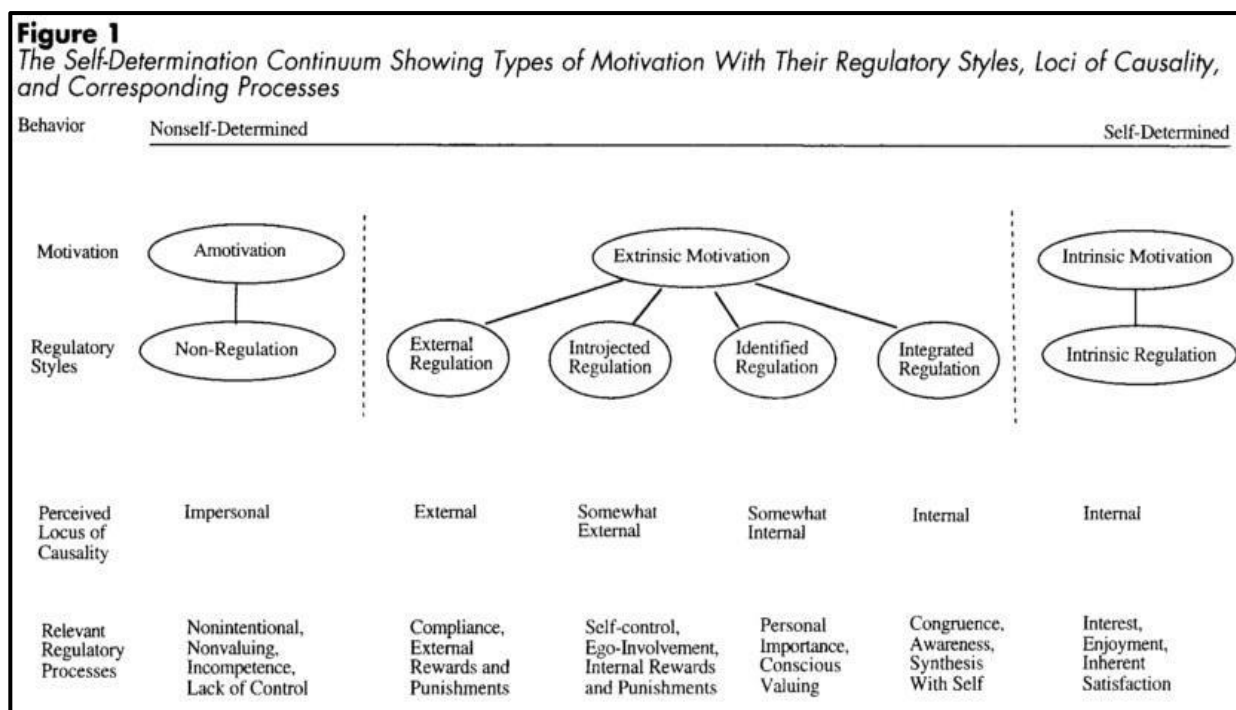
<sup>1</sup> *Self-determination Theory.*

2000c, p. 3). Por tanto, más que interesarse por lo que causa la motivación intrínseca, la investigación guiada por la SDT se encarga de examinar las condiciones que la estimulan o bien las que le son contraproducentes.

En esta línea, por ejemplo, la investigación ha demostrado repetidamente que la obtención de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación intrínseca, porque el individuo percibe la causalidad de su acción desde un lugar externo y ajeno a sí mismo, es decir, el sujeto no reconoce como propios los motivos que lo conducen a realizar la actividad. Por tanto, reduce su sensación de autonomía frente a la tarea, porque no la percibe como elegida voluntariamente y eso provoca que su motivación intrínseca disminuya.

Por otro lado, más que establecer una relación dicotómica entre la motivación extrínseca y la intrínseca, la SDT postula un continuum que las incluye. Para aclarar esta continuidad recuperamos la figura de Ryan & Deci (2000) en la que se ilustran, de izquierda a derecha, los tipos de motivación desde las menos autodeterminadas (asociadas a la motivación extrínseca) hasta la autodeterminación por excelencia que corresponde a la motivación intrínseca. Además, en el esquema se recogen, de arriba abajo, los estilos regulatorios de los distintos tipos de motivación, sus *loci* de causalidad y sus procesos correspondientes.

Figura 2.1: El continuum de la autodeterminación



Nota. Tomada de "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being" (p.72), por R. Ryan & E. Deci, 2000, *American Psychologist*, 55 (1).

Al extremo izquierdo de la Figura 2.1 encontramos la desmotivación, entendida como el estado en que el individuo carece de la intención de actuar y sin embargo actúa, es decir, la desmotivación se produce cuando un individuo no le otorga ningún valor a la actividad, aun cuando la esté desarrollando. Luego, al centro del diagrama, se percibe cómo las conductas extrínsecamente motivadas cubren el continuo entre la desmotivación y la motivación intrínseca, variando en función del grado de autonomía de su regulación (autorregulación). En este punto, es necesario aclarar que el concepto de autorregulación se relaciona con la forma en que las personas asumen los valores sociales y las contingencias extrínsecas para transformarlos progresivamente en valores personales y automotivaciones. Por ejemplo, cuando la regulación es completamente externa, el individuo no tiene ningún grado de interés personal en el desarrollo de la tarea y la realiza para satisfacer una demanda externa, en cambio, cuando se trata de una regulación introyectada el individuo introduce dentro de sí la

regulación, pero no la acepta como algo propio. A continuación, revisaremos en profundidad los tipos de motivación extrínseca.

### 2.1.3.1 Tipos de motivación extrínseca.

Presentaremos los tipos de motivación extrínseca ordenados en función de en qué medida las motivaciones surgen del propio individuo (autodeterminadas), comenzando por el menor grado de autodeterminación.

- **Regulación externa:** las tareas se ejecutan para satisfacer una demanda externa o una recompensa. Es el tipo de motivación en el que se centró el trabajo de la teoría del condicionamiento operante (Kilzer & Skinner, 1953) en el que se premiaba (refuerzo positivo) el comportamiento deseado y se castigaba el indeseable.
- **Regulación introyectada:** el individuo introduce dentro de sí la regulación, pero no la asume como algo propio de sí mismo. Ejemplo de esto son todas las actividades que se realizan como demostraciones de capacidad ante otros, para evitar la culpa o el fracaso. Por esta razón, este tipo de motivación presenta una forma medianamente controlada de regulación, pues es el individuo asume un grado de control sobre la realización de la actividad, aunque siga percibiendo que el locus de la causalidad está fuera de sí mismo.
- **Regulación a través de la identificación:** gracias a la identificación, se le otorga un valor consciente a una meta de comportamiento. La actividad comienza a hacerse propia porque se le da el carácter de personalmente importante. Por ejemplo, un estudiante que memoriza el alfabeto fonético internacional para pronunciar mejor la lengua que está aprendiendo está manifestando este tipo de motivación.
- **Regulación integrada:** en este tipo de motivación la identificación es completamente asimilada por el yo, esto significa que los motivos por los que se realiza la actividad pasan a formar parte de los valores y necesidades del individuo. Este tipo de motivación

comparte mucho con la intrínseca, pero se le sigue considerando extrínseca porque la actividad se realiza para obtener resultados. Ejemplo de este tipo de motivación son los estudiantes que hacen sus deberes, porque valoran como algo importante hacerlos diariamente de cara a la elección de una carrera universitaria en el futuro.

Aunque se presentan estos distintos tipos de motivación extrínseca en un continuum, eso no significa que se plantee un desarrollo continuado hacia la regulación integrada, es decir, cada tipo de motivación extrínseca no es un estadio por el que las personas necesariamente deberían pasar para lograr integrar la regulación.

Una vez que hemos definido los principales conceptos con los que trabaja la SDT, veamos qué relación guardan estos constructos con el ámbito educativo.

### 2.1.3.2 La SDT aplicada a la práctica educativa.

En los planteamientos de la SDT se asume que la curiosidad es connatural al ser humano y, por tanto, este tiene una propensión por aprender y asimilar el conocimiento construido gracias a la observación e imitación de las prácticas culturales (Rogoff, 2003; R. M. Ryan, 1995). Esta motivación inherente por aprender y desarrollarse se investiga en la SDT a partir de la inclinación del ser humano hacia la motivación intrínseca y la integración, enfocándose sobre todo en averiguar cuáles son las condiciones sociales que apoyan y promueven esta tendencia. Por ello, esta teoría puede impactar significativamente en el quehacer de la práctica docente.

Dado que el ser humano vive en sociedad, en gran parte su concepción del mundo está mediada por las prácticas y los valores de la cultura en la que ha crecido. Usualmente no todas esas prácticas sociales suscitan el interés del individuo, pero igualmente se somete a acometerlas, aunque no lo motiven. Precisamente, se conoce como *internalización* al proceso de asumir como valiosas (porque para la sociedad lo son) prácticas sociales que intrínsecamente no resultan motivadoras para el individuo (Deci & Ryan, 1985; R. M. Ryan & Deci, 2000b).

Mientras la internalización satisface la necesidad básica de ‘relación’, por la que el individuo necesita sentirse miembro de una comunidad; el proceso de *integración* de una actividad extrínsecamente motivada va más allá, porque la integración combina el deseo de pertenencia (‘relación’) con la promoción de la autonomía y competencia del individuo (La Guardia & Ryan, 2002). En este sentido, podríamos creer que ir a la escuela es una práctica que puede no despertar la motivación intrínseca del niño, pero que sí podría ser internalizada: “when students of any age are in social contexts where they feel secure, important, and cared for, they *want*<sup>2</sup> to internalize the knowledge and practices of those around them” (R. M. Ryan &

---

<sup>2</sup> La cursiva es del original.

Deci, 2009, p. 172). Ahora bien, R. M. Ryan & Deci (2009) advierten de que en muchos sistemas educativos se ha suplantado la base natural para la internalización del proceso de enseñanza-aprendizaje por mecanismos artificiales y dispositivos de control orientados hacia la obtención de buenos resultados en términos cuantificables. Afortunadamente, además de advertir, la investigación de la SDT en el ámbito de la práctica docente aporta luces sobre cómo esta podría restituir el carácter intrínsecamente motivado que tiene para los seres humanos el desarrollarse y aprender del entorno. Revisemos, entonces, algunas de estas recomendaciones formuladas a partir de los resultados obtenidos en más de veinte años de investigación.

- **Promover la motivación intrínseca para favorecer el aprendizaje**

La SDT postula que los estudiantes son más creativos y tienden a aprender mejor cuando están intrínsecamente motivados, sobre todo cuando la tarea a la que se enfrentan es cognitivamente más demandante (Vansteenkiste et al., 2004).

El que un profesor apoye la autonomía de los estudiantes favorece su motivación intrínseca (Benware & Deci, 1984; Deci et al., 1981; R. M. Ryan & Grolnick, 1986), en cambio, el clima de control en el aula mina la motivación intrínseca de los estudiantes (Koestner et al., 1984; Tsai et al., 2008), porque no sienten satisfechas sus necesidades básicas de autonomía y competencia: "...that teachers' support of students' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness facilitates students' autonomous self-regulation for learning, academic performance, and wellbeing (Niemiec & Ryan, 2009, p. 133).

Finalmente, los profesores que apoyan la autonomía de sus estudiantes los escuchan más, dan pocas instrucciones y, aunque se resisten a resolver los problemas de los estudiantes, sí los asisten para que ellos encuentren la solución (Reeve et al., 1999).

- **Propiciar la internalización de la motivación extrínseca**

La SDT plantea que la internalización de la motivación extrínseca es fundamental para promover el bienestar psicológico y el buen desempeño académico de los estudiantes (Ryan &

Deci, 2009). Esto consiste, básicamente, en que asimilen y valoren positivamente las actividades extrínsecamente motivadas. De acuerdo con R. M. Ryan et al. (1992), los estudiantes que tienen un mayor nivel de autorregulación son también los que tienen mejor rendimiento académico. En la misma línea, también C. P. Niemiec et al. (2006) concluyeron que los estudiantes de secundaria que sentían un mayor nivel de autorregulación sobre la idea de asistir a la universidad informaban también mejores niveles de satisfacción vital y menores niveles de malestar.

- **Favorecer la internalización de la motivación académica**

La SDT postula que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación es un factor determinante para la internalización de la motivación académica de los estudiantes (Niemiec & Ryan, 2009). En este sentido, el que el estudiante perciba que el profesor y sus padres refuerzan su autonomía es crucial para que ocurra el proceso de internalización de su motivación académica (Chirkov & Ryan, 2001). El que el profesor dé al estudiante una razón significativa por la que realizar una actividad y que, en la medida de lo posible, la actividad misma sea relevante para el alumno es otro factor que incide significativamente en que los estudiantes puedan internalizar la motivación académica (Reeve et al., 2002).

- **Facilitar la autonomía del profesor**

La SDT ha demostrado que, si los profesores tienden a utilizar estrategias de control con sus estudiantes en vez de promover su autonomía, es porque ellos mismos son sometidos y controlados por presiones externas que les exigen determinados resultados por parte de sus estudiantes (Pelletier et al., 2002; Roth et al., 2007). Estas presiones externas socavan la satisfacción de la autonomía de los profesores frente a la ejecución de su labor. Esta percepción de control externo provocaría que los profesores inviertan menos entusiasmo y energía creativa en su práctica docente, lo que redundaría en que utilicen con sus estudiantes estrategias de control que promueven solo su motivación extrínseca.





#### 2.1.4 El concepto de flujo

El concepto de 'flujo' (*flow*, en inglés) fue propuesto por el psicólogo Mihály Csikszentmihalyi en 1975, para describir el estado mental en que una persona está completamente enfocada y absorbida durante la ejecución de una tarea. Además de esta sensación de inmersión total, es característico de este estado el sentirse completamente implicado con la tarea, al punto de disfrutarla tanto que se puede perder la noción del tiempo.

En sus primeros escritos, el autor hablaba de *experiencia autotélica*, para referirse al estado producido por aquellas actividades que son placenteras y satisfactorias por el solo hecho de realizarlas, independiente de cuáles sean los resultados o el beneficio que de ellas se obtenga (Csikszentmihalyi, 1975). Sin embargo, conforme avanzaba en su investigación sobre la felicidad notó que, durante las sesiones, sus entrevistados solían usar la imagen de 'una corriente que los llevaba hacia adelante' para describir este estado mental, por lo que decidió retomar esta idea de la corriente, utilizando el término *flow* (flujo en castellano) Csikszentmihalyi (1998) y definir que la experiencia de flujo está compuesta por las siguientes características.

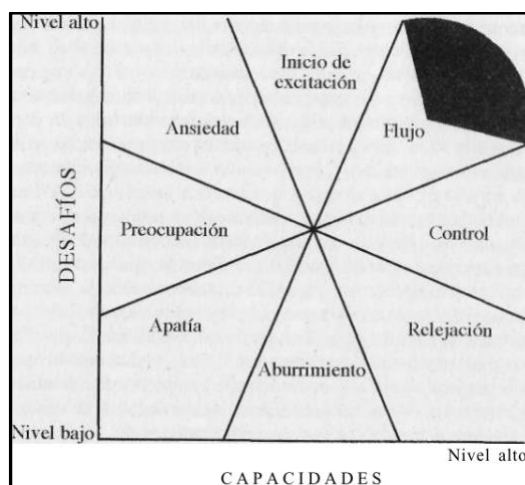
- **Objetivos claros.** Tanto las expectativas como las reglas son conocidas y la consecución de los objetivos resulta factible, pues están bien alineados con las habilidades del individuo. Es decir, el individuo no solo sabe qué quiere conseguir, si no que dispone de las habilidades y destrezas para alcanzarlo.
- **Concentración.** El individuo enfoca su energía en un área específica durante la realización de la tarea. Dicho de otro modo, el individuo limita el espectro de su campo de atención a la tarea que está realizando.
- **Retroalimentación.** Durante el desarrollo de la actividad, el individuo va recibiendo directa e inmediatamente información sobre su desempeño que le permite, de ser necesario, modificar su comportamiento para conseguir los resultados esperados.

- **Equilibrio.** Entre las habilidades del individuo y los desafíos que representa la ejecución de la tarea. Es decir, la actividad no puede ser demasiado fácil, ni demasiado difícil para quien la está desarrollando.
- **Satisfacción.** La actividad resulta intrínsecamente gratificante para el individuo, es decir, su sola realización resulta placentera y suficiente para este.

En la Figura 2.2 se ilustran las condiciones que posibilitan el estado de flujo. En ella se aprecia que este estado solo tendría lugar cuando las altas habilidades del individuo están equilibradas con el nivel alto de dificultad que presenta la tarea.

El estado de fluidez tiende a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar. Las experiencias óptimas habitualmente implican un delicado equilibrio entre las capacidades que tenemos para actuar y las oportunidades disponibles para la acción (Csikszentmihalyi, 1998, p. 43). De este modo, cualquier otra combinación de los niveles de la habilidad y el desafío imposibilita el estado de flujo, provocando otros estados como la apatía, el aburrimiento, la relajación, la preocupación, el control, la preocupación, la ansiedad o el inicio de la excitación, tal y como se ve en la Figura 2.2.

Figura 2.2: El flujo



Nota. Tomado de *Aprender a fluir* (p. 44), por M. Csikszentmihalyi, 1998, Kairós.

De esta manera, Csikszentmihalyi (1998) plantea que cuando se está experimentando el estado de flujo la persona percibe:

- Una pérdida de la noción de sí mismo, provocada por la sensación de fusión entre la acción que está realizando y su conciencia.
- Una distorsión en la percepción del tiempo, haciendo que la persona no se percate del transcurso de este.
- Un sentimiento de control sobre la tarea que está realizando.

En el área de la educación, la relación entre el concepto de *flow* y el aprendizaje ha sido estudiada y respaldada (Brom et al., 2014; Hamari et al., 2016; Hamari & Koivisto, 2014; Hung et al., 2015; Procci et al., 2012). Por ejemplo, Hamari et al. (2016) concluyen que la implicación en un videojuego educativo y los desafíos que este representa tienen un claro efecto positivo en el aprendizaje. De hecho, según los autores, el que el videojuego sea desafiante también incrementaría el nivel de compromiso e interés que los estudiantes manifiestan por él.

## 2.2 Gamificación

Antes de definir este concepto, quisiéramos realizar una precisión de tipo teórico-léxica que explica por qué nosotros optamos por utilizar el calco del inglés *gamificación* aun cuando la Real Academia Española y la Fundación del Español Urgente<sup>3</sup> han propuesto *ludificación* como traducción válida para el castellano<sup>4</sup>. Nuestra elección se sustenta sobre dos argumentos: uno de carácter teórico y otro práctico. En primer lugar, no creemos que la raíz latina *ludus* (de la que proviene *ludificación*) permita dar cuenta de la distinción entre *game* y *play* que sí propone la lengua inglesa. Pues en inglés, cuando *game* alude a un sistema formal de juego que se

<sup>3</sup> <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducccion-de-gamification-1390/>

<sup>4</sup> Actualmente ninguno de estos términos (gamificación y ludificación) están recogidos en el DRAE.

desarrolla bajo el cumplimiento de unas reglas específicas y que tiene unos resultados determinados (Juul, 2003); *play* se refiere al acto espontáneo de jugar que puede o no implicar un objetivo o unas reglas específicos (Huizinga, 1980). En segundo lugar, nuestro argumento de corte práctico radica en que preferimos utilizar el calco del inglés porque incluso en el *corpus* de la investigación en castellano el término *gamificación* está mucho más extendido que el de *ludificación*. Hecha esta aclaración, en las líneas que siguen nos damos a la tarea de definir qué entenderemos por gamificación, diferenciándola de otros conceptos que le son afines.
















### 2.2.1 A modo de definición

El término *gamification* surge a comienzos de la década del 2000, cuando Nick Pelling emplea este neologismo para referirse a “applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast” (Pelling, 2011), pero no fue sino hasta mucho después, y gracias a trabajos que argumentaban a favor del potencial del videojuego como estrategia poderosa de motivación (Bogost, 2007; Gee, 2003; McGonigal, 2003; Reeves & Read, 2009) que el márketing, la publicidad y la administración empresarial comenzaron a retomar el concepto, llevándolo hasta la idea de “use of game elements and game-design techniques in non-game contexts” (Werbach & Hunter, 2012, p. 26).

Si la *gamificación* consiste simplemente en emplear elementos lúdicos en contextos distintos a los de los juegos, podríamos decir sin temor a equivocarnos que desde hace mucho la educación ya la ha empleado como recurso didáctico y, por tanto, esta no constituye realmente un aporte novedoso para la práctica docente (Tulloch, 2014, p. 330). Sin embargo, llegados a este punto parece imprescindible precisar entonces en qué consiste la gamificación, no solo ya para distinguirla de otros conceptos afines, si no también para argumentar en qué radica su novedad y, más importante aún, para evidenciar su potencial como metodología pedagógica. Para ello usaremos el esquema de Marczewski (2015) que aparece en la Figura

2.3. En este esquema el autor recoge conceptos afines a la *gamificación* que, aunque cercanos, no pueden ni deben nunca confundirse con esta.

Figura 2.3: Conceptos afines a la gamificación

Game Based Solutions Matrix					
	Game Aesthetics	Game Elements	Virtual World	Game Play	Entertainment
Playful Design					
Gamification					
Simulation					
Serious Game					
Game					

Nota: Tomada de *Gamified UK* [Game Bases Solutions Matrix] por A. Marczewski, 2015, ([www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/](http://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/))

De la Figura 2.3 se desprende que el autor recoge al menos otros cuatro conceptos afines a la gamificación, a saber: diseño inspirado en el juego, simulación, juego serio y juego, organizados desde el que menos rasgos tiene del juego hasta aquel que los posee todos.

A continuación, explicaremos brevemente cada uno de estos conceptos para fijar una definición operativa de ellos que nos permita diferenciarlos con claridad.

- **Diseño inspirado en juegos** (*Game inspired design*) corresponde a una opción estética que suele usarse en el diseño de interfaces, sobre todo en el de páginas de internet. La estética de los elementos y su distribución en la pantalla recuerdan la apariencia de un juego, especialmente la de un videojuego, pero la interfaz no tiene ningún elemento del juego con los que el usuario pueda realmente interactuar o

intervenir. De todos los del esquema, quizás este sea el concepto más difícil de explicar debido a su alto nivel de abstracción, sin embargo, [este ejemplo](#) resulta bastante útil para esclarecer el concepto.

- La **gamificación** es una estrategia de diseño que retoma los elementos del juego, principalmente sus dinámicas, mecánicas y componentes, con el propósito de motivar e implicar a las personas en un proceso determinado. En nuestro caso el propósito sería implicar y motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje (Herrera, 2013).
- Una **simulación** es un entorno que, usando elementos de los juegos, reproduce las características de un contexto o situación específica. Por ejemplo, en aviación se utiliza mucho las simulaciones de vuelo para que los aprendices practiquen y mejoren el pilotaje de aviones, sin tener que enfrentar ningún riesgo físico.
- Un **juego serio** es un juego que ha sido diseñado *ex profeso* para algo distinto que la mera entretención: “Games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose” (Michael & Chen, 2006) en nuestro campo correspondería a lo que solemos llamar ‘juegos educativos’. Por ejemplo, un juego de parejas de sinónimos o un dominó de operaciones matemáticas de resultados equivalentes serían ejemplos claros de juegos serios.
- Un **juego** es todo aquel sistema formal basado en reglas cuyo objetivo principal es la entretención.

A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to outcome and the consequences of the activity are optional and negotiable. (Juul, 2003, p. 35)

Sobre este último concepto, es claro que un juego también puede utilizarse con fines pedagógicos, por ejemplo, se puede jugar al *Scrabble* para aprender vocabulario, sin embargo, no debe perderse nunca de vista que, aunque pueda usarse para este fin, el juego no fue diseñado para atender ese propósito. En este caso (el de usar un juego para fines pedagógicos) estaríamos hablando más bien de otro concepto: *Game based Learning* (GBL), o 'aprendizaje basado en juegos', en su traducción al castellano. En síntesis, el GBL consiste básicamente en emplear con fines pedagógicos un juego que esté disponible en el mercado y que haya sido diseñado con el solo propósito de la diversión. Un ejemplo de GLB en el caso de la asignatura en la que trabajamos, la de lengua castellana y literatura, sería utilizar el juego *Dixit*<sup>5</sup> para poner en práctica o repasar con los estudiantes los distintos tipos narrador.

En este punto es importante distinguir el GBL de la gamificación, pues en el aprendizaje basado en juegos, tal y como su nombre lo indica, se utiliza en el aula un juego que no tiene un fin pedagógico; en cambio, la gamificación consiste básicamente en utilizar elementos del diseño de los juegos en un contexto ajeno al juego, con el propósito de motivar e involucrar al participante en la experiencia que se le propone. Es decir, el GBL implica utilizar un juego; la gamificación, no.

---

<sup>5</sup> Dixit es un juego de cartas en el que se debe adivinar una carta en particular, a partir de las frases o historias que cuentan los otros jugadores. <https://www.libellud.com/dixit/?lang=en>



## 2.2.2 Marcos de trabajo para gamificar

Una vez que hemos definido qué es y qué no es la gamificación, revisaremos tres de los marcos de trabajo más distribuidos a la hora de diseñar una experiencia gamificada. En cada uno de esos marcos de trabajo los autores exponen los pasos que deberían tenerse en cuenta para gamificar además de recoger un inventario de los elementos que componen los juegos.

### 2.2.2.1 DMC, Werbach & Hunter (2012).

De todos los que revisaremos, seguramente el de estos autores sea el marco de trabajo más conocido para diseñar gamificaciones. El modelo que proponen ha sido concebido para ser aplicado fundamentalmente en el ámbito empresarial, razón por la cual los seis pasos que describen para diseñar una gamificación comienzan con definir los objetivos del negocio; luego establecer las características del público objetivo, en tercer lugar, describir sus comportamientos; en cuarto, proyectar los comportamientos deseados; en quinto lugar, desarrollar el flujo de acciones de los usuarios, sin olvidarse de promover que se diviertan durante el proceso y, finalmente, diseñar el sistema gamificado, usando los elementos del juego más apropiados para conseguir los objetivos propuestos en el primer paso.

Precisamente, sobre los elementos del juego los autores los agrupan en tres categorías, desde lo más abstracto hasta lo más concreto: dinámicas, mecánicas y componentes, de ahí el nombre de su marco de trabajo (*Dynamics, Mechanics, Components*). En términos muy generales, las dinámicas corresponden a las bambalinas del juego, es decir, son las líneas que guían el diseño pero que no son fácilmente percibidas por el jugador. Las mecánicas, en cambio, son los procesos básicos que conducen al jugador en el juego. Finalmente, los componentes corresponden al nivel más concreto y son fácilmente identificables por los jugadores, pues estos se relacionan directamente con aquellos.

En la Figura 2.4 nos permitimos recoger y esquematizar cuáles son los elementos del diseño de los juegos que recogen Werbach y Hunter en su marco de trabajo para la gamificación.

Figura 2.4: Marco de trabajo DMC



En su marco de trabajo Werbach & Hunter (2012) proponen que hay unos componentes del juego que son más eficientes que otros a la hora de motivar y de conseguir buenos resultados por parte de los usuarios. Estos componentes serían los puntos, las medallas y las tablas (o tableros) de clasificación. Los autores se refieren a esta tríada como PBL (*points, badges, leaderboards*) y la relevan como eje central de cualquier gamificación, so argumento de que su uso garantiza el compromiso de los usuarios y, por ende, la obtención de buenos resultados en el sistema gamificado. Más adelante, concretamente en el apartado 2.2.3, profundizaremos en el uso del PBL y su relación con la motivación.

### 2.2.2.2 Octalysis, Chou (2014).

El marco de Chou, conocido como Octalysis<sup>6</sup>, enfatiza el papel central que tiene la motivación en cualquier diseño gamificado. En este sentido, el que propone es un marco que se enfoca en que la experiencia sea divertida y atractiva para el usuario. Con este propósito, el autor recoge en su marco las estrategias que hacen que un juego sea divertido y, dado que estas son ocho, emplea un octógono para ilustrar su marco de trabajo. Antes de revisarlos brevemente, es necesario apuntar que la traducción al castellano de estos conceptos es nuestra, por lo que mantendremos entre paréntesis el original en inglés.

- **El sentido épico** (*Epic Meaning*) este detonador de la motivación se relaciona con que el jugador siente que sus acciones responden a algo superior, algo más grande que él, o bien que fue 'elegido' para desempeñar una misión.
- **Logro** (*Accomplishment*) se refiere al impulso de ir cumpliendo uno a uno los objetivos propuestos para avanzar y superar los desafíos que se presenten. Esa sensación de que se es capaz no solo aumenta la confianza del usuario, si no que también mantiene su interés y compromiso con el sistema gamificado.
- **Empoderamiento de la creatividad** (*Empowerment of creativity*) consiste en que el usuario participe de un proceso creativo en donde resuelva las situaciones propuestas, probado distintas posibilidades y combinaciones. En este sentido, el usuario debe poder ver los resultados de su acción y recibir comentarios sobre su desempeño o bien, sobre el proceso por el que arribó a ese resultado.
- **Propiedad y posesión** (*Ownership & possession*) este detonador de la motivación se relaciona con el hecho de que los usuarios sientan que poseen algo, ya que cuando un jugador se siente dueño de algún bien (puntos, bienes virtuales, etc.), quiere conservarlo e incluso conseguir más.

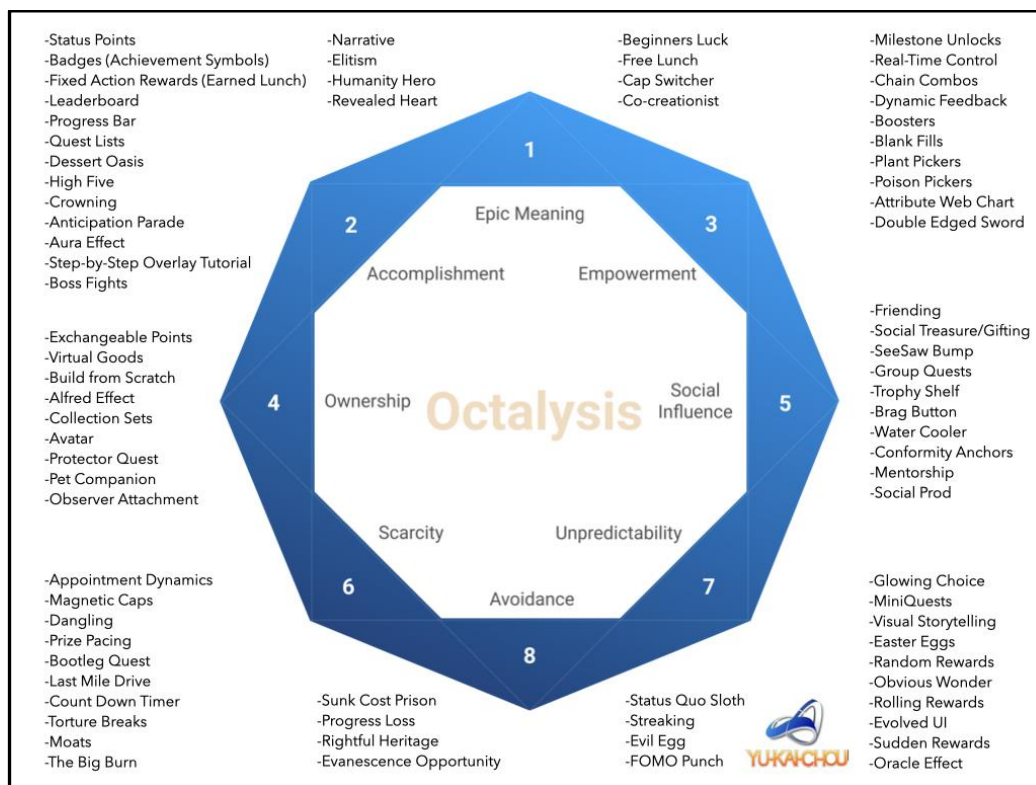
---

<sup>6</sup> Este marco de trabajo está más desarrollado en la página web de su autor, específicamente en este vínculo.  
<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

- **Influencia social y relación** (*Social influence & relatedness*) en este impulso de la motivación se incluyen todos los elementos sociales que mueven a las personas como la mentoría, el compañerismo, la fraternidad, la envidia, la competencia y la colaboración. Por ejemplo, si un amigo obtiene buenos resultados que lo llevan a un nivel superior, es probable que el usuario se esfuerce por alcanzar el mismo nivel o, incluso, superarlo.
- **Escasez e impaciencia** (*Scarcity & impatience*) este detonador apunta a incrementar el deseo por algo que no se puede conseguir, ya que retrasar la obtención de aquello que se quiere retiene la atención del usuario hasta conseguir aquello deseable. Por ejemplo, este es el detonador que está detrás de los videojuegos en los que se consigue una vida extra después de que transcurra un determinado periodo de tiempo.
- **Impredecibilidad y curiosidad** (*Unpredictability & curiosity*) esta característica se relaciona con la necesidad de saber qué pasará a continuación. Cuando el usuario tiene este interés su cerebro se mantiene pendiente del desarrollo de la acción.
- **Pérdida y evitación** (*Loss & Avoidance*) este detonador de la motivación se asocia con evitar que algo negativo ocurra, por lo que de alguna forma también guarda relación con idea de 'ahora o nunca', en el sentido de que, si el usuario no toma una decisión o no actúa de una manera definida, no tendrá la posibilidad de hacerlo después.

A modo de síntesis, recogemos el esquema con que el propio autor grafica las relaciones que se dan entre cada uno de los detonadores de la motivación y los elementos de los juegos.

Figura 2.5: Octalysis *framework*



Nota: Tomada de Yukai Chou [ Octalysis framework] por Y. Chou, 2014, (<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>)

### 2.2.2.3 GAME, Marczewski (2015).

El modelo para diseñar sistemas gamificados que propone Marczewski se llama GAME<sup>7</sup>, sigla compuesta por *Gather, Act, Measure, Enrich*. En el primero de estos pasos (*gather*), el autor propone recopilar información, formulando preguntas como ¿por qué vamos gamificar?, ¿qué es lo que vamos a gamificar?, ¿para qué vamos a gamificar?, y ¿cómo mediremos el éxito de la gamificación? Después de obtener esta información, el autor nos

<sup>7</sup> Lo relativo a este marco de trabajo está publicado en la página del autor, concretamente en este enlace. <https://www.gamified.uk/2014/05/07/game-design-process-framework/>

propone (*act*) diseñar una versión de prueba que nos permita alcanzar los objetivos propuestos. Lo siguiente (*measure*) será probar con una muestra de usuarios qué funciona del modelo y qué no. En este punto, el autor señala que es muy relevante tener en consideración la retroalimentación de los usuarios a la hora de proponer mejoras al diseño. Precisamente, el último paso apunta a perfeccionar (*enrich*) constantemente el sistema gamificado que se ha creado, teniendo siempre como propósito satisfacer las necesidades de los usuarios y el mantener (o aumentar) su compromiso con el sistema.

Como se ve, los postulados del modelo de este autor son mucho más generales que los otros dos, pudiéndose adaptar a prácticamente la planificación y el diseño de cualquier tipo de proyecto. Sin embargo, la valía del aporte de Marczewski pasa más bien porque, a diferencia de Werbach and Hunter (2012) y Chou (2014), para desarrollar un diseño óptimo de gamificación se enfoca directamente en cómo son, qué les gusta y qué necesidades tienen los usuarios del sistema gamificado. Para ello, propone una taxonomía de los tipos de jugadores, con el propósito de indicar qué características debería tener el sistema gamificado para conseguir motivar y obtener buenos resultados de cada usuario, en función de su tipo de jugador. Más adelante, concretamente en el apartado 2.2.4 de este mismo capítulo, desarrollamos el tema de los tipos de jugador con la profundidad y el detalle que merece. Además de su aporte en esta línea, Marczewski distingue dos tipos de gamificación, tema que pasamos a revisar a continuación.

### **2.2.3 Más allá del PBL: tipos de gamificación**

PBL es la sigla del inglés *Points, Badges and Leaderboards*, traducidos al castellano como puntos, medallas y tableros de clasificaciones. Precisamente son Werbach & Hunter (2012) quienes distribuyen la idea de que estos tres son los elementos más efectivos a la hora de motivar y conseguir buenos resultados de los usuarios. Por tanto, en opinión de estos autores, la tríada PBL sería central en el diseño de cualquier sistema gamificado que aspire al

éxito. Resulta evidente que esta asunción se erige sobre el supuesto de que la motivación depende principalmente de refuerzos positivos (premios) o negativos (castigos), según corresponda a cada situación.

Lo problemático de esta creencia basada en premios, castigos y competición es que simplifica la comprensión de la motivación, pues desestima la injerencia de la volición humana en el proceso de motivación (Anderman & Dawson, 2011). Así también lo entiende Nicholson (2012), quien retoma ideas derivadas de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b) para proponer el concepto de **gamificación significativa**, que hace hincapié en el rol que el propio individuo desempeña en su proceso de motivación, y por lo tanto, enfatiza el hecho de que los elementos del juego que se retomen en la gamificación sean relevantes para que le permitan al jugador dotar de sentido sus acciones.

También Marczewski (2015) pone en tela de juicio la valía del PBL como componente decisor del éxito de una gamificación. Este autor conceptualiza el PBL como un tipo de **gamificación superficial** (*thin layer* o de capa fina, literalmente) que sólo recubre un sistema de premios y castigos que, a la larga, produce menos motivación o simplemente desmotiva a los usuarios. En el otro lado de la balanza, coloca la llamada **gamificación profunda** (*Deep level gamification*), donde se aspira a la resolución de conflictos, más que a la mera acumulación de puntos, para alimentar la motivación intrínseca del usuario. Para conseguirlo, Marczewski propone que el sistema ha de atender las necesidades y características de los distintos tipos de jugador. Como se ve, la principal diferencia entre estos dos tipos de gamificación reside en que la superficial trabajaría estimulando la motivación extrínseca de los participantes; mientras la gamificación profunda apelaría a su motivación intrínseca.

Finalmente, (Kapp, 2012) también distingue dos tipos de gamificación: una de forma y otra de contenido. La **gamificación de forma**<sup>8</sup> (*structural gamification*) consiste en aplicar

---

<sup>8</sup> Aunque el concepto original en inglés es *structural gamification* preferimos traducirlo como 'gamificación de forma' para mantener la dicotomía forma/contenido que es más habitual en castellano.

elementos del juego para impulsar al alumno a través del contenido sin alterar o modificar el contenido mismo. Es decir, no se trata de que el contenido se convierta en un juego, por el contrario, solo la estructura a su alrededor tiene algunos elementos del juego. El propósito de este tipo de gamificación es motivar al alumno a revisar el contenido e involucrarlo en el proceso de aprendizaje, utilizando recompensas para ello. Por ejemplo, a este tipo de gamificación correspondería el que un estudiante gane puntos por ver un vídeo o por completar una tarea. Dado que el incentivo es característico de este tipo de gamificación, es habitual el uso del PBL en ella, aunque también suele incluir un componente de tipo social, como un foro, para que los participantes puedan compartir sus logros con los demás. En cambio, la **gamificación de contenido** (*content gamification*) consiste en alterar el contenido con el propósito de hacerlo más parecido a un juego. Por ejemplo, agregar elementos narrativos que justifiquen realizar unos ejercicios en clase, o bien, comenzar un curso con un desafío en lugar de una lista de objetivos.

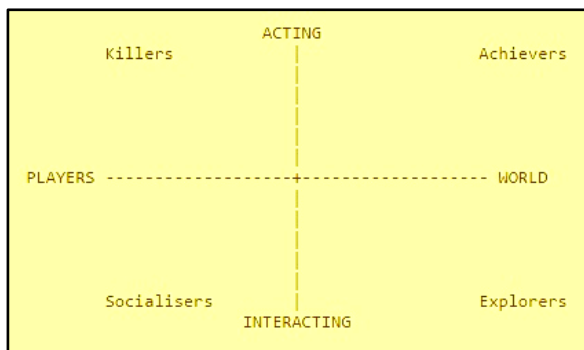
#### 2.2.4 Tipos de jugador: de Bartle a Marczewski

Acabamos de apuntar que el concepto de gamificación profunda de Marczewski (2015), propone que el éxito de una gamificación depende de si, en el diseño, se ha considerado las necesidades y características de los distintos tipos de jugador. Veamos entonces qué se entiende por tipo de jugador y cuáles son los distintos tipos.

En primer lugar, hablar de tipos de jugadores es, básicamente, hablar de necesidades personales dentro del entorno de un juego (Bartle, 1996). A finales de la década de los '80, a Richard Bartle se le encomendó la tarea de averiguar cuáles eran los intereses de los jugadores cuando jugaban al videojuego de rol MUD (*Multi User Dungeon*). Lo que comenzó siendo un estudio de mercado para mejorar el videojuego, terminó convirtiéndose en una taxonomía de los tipos de jugador. Su trabajo consistió *grosso modo* en definir las cuatro preferencias de juego en MUD, tal y como se grafica a continuación.



Figura 2.6: Intereses y tipo de jugador



Nota. Tomada de *Richard A. Bartle's consultancy web site* [Interest graph] por R. Bartle, 1996, (<https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>).

En la Figura 2.6 se aprecia, por un lado, que un usuario puede preferir actuar o interactuar en el videojuego. Por otro lado, puede elegir relacionarse o con los otros jugadores o bien, con el mundo propuesto por el juego. Con esta información, Bartle definió cuatro tipos de jugadores.

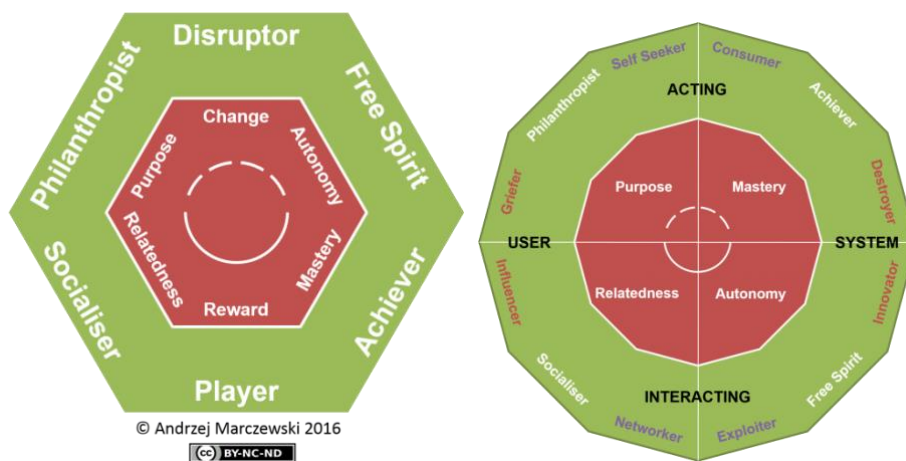
- **Ambiciosos** (*Achievers*): su interés está puesto en resolver exitosamente los desafíos para obtener recompensas por ello.
- **Exploradores** (*Explorers*): les interesa descubrir y aprender cualquier cosa nueva o desconocida del sistema, es decir, del mundo del juego.
- **Sociables** (*Socializers*): les gusta jugar para poder interactuar con otros. No les preocupa o interesa demasiado la estrategia o historia del juego.
- **Triunfador** (*Killers*): les interesa competir con los demás para lograr el primer lugar.

Ahora bien, aunque la tipología de Bartle ha sido muy utilizada, incluso el mismo autor advierte que la suya es una propuesta que solo intenta demostrar que unas cosas gustan más a unos jugadores que a otros en un juego determinado (Bartle, 2012). Y, por tanto, en ningún caso puede creerse que se trate de una taxonomía exhaustiva, aplicable a todas las variables de juegos y videojuegos, ni mucho menos una que dé cuenta de la compleja psicología humana.

Mucho más reciente es la taxonomía de tipos de jugador que propone Marczewski (2016). Sin explicitarlo, este retoma la clasificación de Bartle para proponer otra que recoge seis tipos de jugadores específicos para los entornos gamificados.

La base de su teoría se funda en los cuatro tipos que se sienten intrínsecamente motivados: sociable, filántropo, espíritu libre y triunfador. Como se ve en la imagen de la izquierda de la Figura 2.7, cada uno de estos se corresponde con un interés: relaciones, propósito, autonomía y dominio, respectivamente.

Figura 2.7: Tipos de jugador



Nota. Tomada de *Gamified UK* [Player and User Types Hexad] por A. Marczewski, 2016, (<https://www.gamified.uk/user-types/>).

La novedad del hexágono está en que incluye dos tipos motivados extrínsecamente: el jugador y el irruptor. Al primero le interesa el premio; al segundo, el cambio. A continuación, en el dodecaedro de la derecha, además de los jugadores intrínsecamente motivados, el autor recoge los que lo están extrínsecamente<sup>9</sup>: autárquico, consumidor, trabajador de la red, explotador. En definitiva, se recogen los subtipos de jugador irruptor: fastidioso, destructor, influyente y superador. En la tabla 2.1, compendiamos los tipos de jugador planteados por este autor.

<sup>9</sup> Las traducciones al castellano son nuestras.

Tabla 2.1: Tipos de jugador, según Marczewski (2016)

¿Qué lo mueve?	Tipo de jugador	Definición
Motivación intrínseca	Sociable	Son aquellos que quieren interactuar con otros. Les interesa el sistema siempre que este pueda conectarlos con el resto.
	Filántropo	Quieren sentirse parte de algo más grande. Son los que dan sin esperar nada a cambio. Por ejemplo, aquellos que responden un sinnúmero de preguntas en foros, simplemente porque les gusta ayudar.
	Espíritu libre	Son aquellos que gustan de tener autonomía. Tienen dos subtipos: creadores y exploradores. A los últimos les interesa investigar el sistema y no quieren que se les restrinja la posibilidad de descubrirlo. Los primeros, en cambio, quieren construir cosas nuevas o personalizar las que estén disponibles.
	Triunfador	Buscan ser los mejores y conseguir cumplir todos los objetivos propuestos por el juego. Por ejemplo, son aquellos que vuelven a jugar una partida para recoger aquellos puntos que se dejaron antes.
Motivación extrínseca	Autárquico	Son similares a los filántropos, pero estos ayudan para conseguir algo a cambio: un premio, una medalla, puntos.
	Consumidor	Hacen lo que sea necesario para conseguir una recompensa: asumir desafíos o aprender nuevas habilidades. A diferencia de los autárquicos, a estos no les interesa relacionarse con los otros, sino con el sistema.
	Trabajador de la red	Son los que buscan contactos útiles en la red de jugadores para ser más influyentes y así, conseguir algún tipo de recompensa.
	Explotador	Son aquellos que buscan las fallas del sistema para sacar provecho de ellas, ya sea mejorar en su juego o vender a los otros jugadores la posibilidad de mejorar.
Les interesa intervenir el sistema	Fastidioso	Son los que quieren afectar negativamente a otros usuarios, solo porque pueden hacerlo. Usualmente lo hacen para demostrar que no les gusta el sistema.
	Destructor	Son quienes disfrutan encontrando las fallas del sistema de juego para hacerlas colapsar. A veces los motiva la piratería; otras, simplemente, el afán de destruir creaciones ajenas.
	Influyente	Estos usuarios tratarán de cambiar la forma en que funciona un sistema, ejerciendo influencia sobre otros usuarios. Esto no quiere decir que sean un tipo negativo, ni mucho menos.
	Superador	Buscan las fallas en el sistema para corregirlas y mejorar el sistema.

### 2.2.5 Experiencias gamificadas en educación

Dado que ya hemos revisado qué entendemos por gamificación y hemos repasado los principales modelos empleados para diseñar experiencias gamificadas. Es momento de revisar de qué manera la práctica docente se ha apropiado de esta metodología y qué resultados ha obtenido con ella. Por ejemplo, luego de analizar un conjunto de 24 investigaciones relacionadas con experiencias de gamificación, 9 de ellas en el área de la educación, Hamari & Sarsa (2014) concluyen que, a pesar de que la mayoría de los estudios considerados en el análisis arroja que la gamificación sí obtiene resultados positivos, en ninguno de ellos puede atribuirse este éxito exclusivamente al uso de la gamificación; es decir, aunque el uso de la gamificación sí tendría un papel, este sería parte de un entramado más complejo de variables, entre las que destacan el contexto en el que tiene lugar la gamificación y las cualidades de los usuarios del sistema gamificado.

Sobre la valoración del uso de determinados componentes, las posiciones son encontradas, por ejemplo, de acuerdo con Attali & Arieli-Attali (2015) el uso de puntos no incidiría de manera significativa en los resultados que obtiene un grupo de adolescentes enfrentados a una tarea de matemáticas. En la misma línea, otros autores concluyen que el uso de medallas y premios no necesariamente resulta motivante para todos los estudiantes, llegando incluso a ser contraproducente para la motivación y, afectando de forma negativa la percepción que tienen los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje (Kopcha et al., 2016), por tanto, aunque no desaconsejan de cuajo su uso, sí proponen integrarlos de forma balanceada y cuidadosa en el diseño de la gamificación (Hanus & Fox, 2015). Otros, concluyen más drásticamente que, en el mejor de los casos la combinación PBL no afecta los resultados académicos de los estudiantes, pero en el peor de los escenarios puede dañar la motivación intrínseca de los participantes (Mekler et al., 2013a; Mekler et al., 2015).

En cambio, hay quienes plantean que el uso del PBL funciona correctamente en tanto motivador extrínseco, incrementando el desempeño de los usuarios además, el uso de puntos,

medallas y tableros de clasificación no afectaría negativamente la motivación intrínseca de los participantes ; particularmente, implementar en el aula de educación primaria un sistema gamificado basado en la obtención de recompensas (medallas), sí aumentaría la implicación y la motivación de los estudiantes (Da Rocha Seixas et al., 2016).

Respecto del potencial incremento en el nivel de motivación de los estudiantes, Koivisto y Hamari (2014) llegan a la conclusión de que el compromiso y el interés de los participantes disminuyen conforme pasa el tiempo y el sistema gamificado pierde su atractivo inicial asociado a la novedad. Por este motivo, es de esperar que el uso de la gamificación logre buenos resultados solo en aquellos estudiantes que están más predispuestos a aprender (Labrador & Villegas, 2016). Siguiendo este postulado, hay quienes proponen que la gamificación no consigue igualar el potencial motivador de los videojuegos (que deriva en experiencias de flujo), ya que este parece ser inherente al medio audiovisual del videojuego (Hamari & Koivisto, 2014) y, en tanto connatural al videojuego, esta cualidad no podría exportarse al contenido educativo sin aproximarse al GBL o, derechamente, al juego serio (Domínguez et al., 2013).

Luego de revisar brevemente algunas de las investigaciones que hasta ahora se han desarrollado en la materia, creemos que según sus resultados, el grueso de estas investigaciones podría agruparse en tres: por una parte están los que sostienen que la gamificación sí aumenta la motivación y mejora los resultados (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016; Da Rocha Seixas et al., 2016), siempre y cuando se cumplan algunas condiciones adicionales (Kopcha et al., 2016; Labrador & Villegas, 2016); por otra, hay quienes se inclinan hacia la idea de que no es más efectiva ni más atractiva que otras metodologías educativas (Attali & Arieli-Attali, 2015; Hanus & Fox, 2015) y, finalmente, están los que defienden que la gamificación propicia resultados positivos en algunos tipos de tareas, pero no en todos, ni para todos (Domínguez et al., 2013).

En suma, a la luz de la investigación actual, parece ser que la efectividad de un sistema gamificado dependerá, en gran parte, de cómo esté diseñado (Lee & Hammer, 2011) y, en este

sentido, resultará de capital importancia conocer las características de los usuarios para, en función de ello, escoger los elementos del diseño de juegos que se emplearán en la gamificación (Nicholson, 2012; Marczewski, 2015). Por ejemplo, dado que las mismas actividades no serán significativas para todos los usuarios, resulta imperativo proporcionarle al público una variedad de actividades (tanto en dinámica de juego como en contenido) entre las que pueda elegir o, incluso, en el mejor de los casos darle la posibilidad de crear ellos mismos sus propias actividades (Nicholson, 2012).

#### **2.2.5.1 La gamificación aplicada a la didáctica de la lengua.**

Cuando comenzamos nuestra investigación, a finales de 2015, todavía era incipiente la investigación empírica en el área de la gamificación en la didáctica de la lengua, llevada específicamente al trabajo con niños y adolescentes. Sin embargo, igualmente contamos con algunos estudios que recogen lo que, hasta ese momento, se había investigado en esta área específica.

Cahyani (2016) investigó el impacto que tuvo en la implicación de un grupo de 30 estudiantes, de entre 6 y 8 años, el trabajar con una aplicación gamificada de un curso de lengua madurese<sup>10</sup>. El curso consta de cinco módulos organizados en tres niveles de dificultad: principiante, intermedio y avanzado. Luego de hacer un pretest, el estudiante consigue su nivel inicial y a partir de ahí entra en el sistema gamificado que le permite, básicamente, conseguir puntos al realizar las actividades; subir de nivel cuando se logre una cierta cantidad de puntos; ganar medallas cuando alcance determinados logros y avanzar o retroceder en el tablero de clasificaciones que es público para todos los participantes. El interés de este autor estuvo puesto en evaluar cuánto disfrutaron trabajando con la aplicación, si se habían implicado en el proceso y si el uso del material gamificado los había motivado más. Tras

---

<sup>10</sup> La lengua madurese es originaria de la isla de Madura, Indonesia.

administrarle tres encuestas (una por tema) de cinco afirmaciones que tuvieron que valorar en una escala de Likert de cinco niveles, Cahyani (2016) concluye que en su grupo de estudiantes se evidencia que han valorado positivamente el trabajo con el material; se han sentido más motivados y han disfrutado la experiencia. A modo de recomendación para las investigaciones futuras, apunta: “students' participation should be optional. If we use this as an assessment or students are forced to undertake it, then it will reduce students' motivation to complete it. Students will see it likely as another learning task and takes away from its game-like nature” (Cahyani, 2016, p. 5).

Por otra parte, (Cruaud, 2016) se propone averiguar qué ocurre en el aula de lengua extranjera cuando se emplea un material gamificado. Para conseguir este propósito, gamifica los materiales de todo un curso de francés para un grupo de estudiantes noruegos, de segundo año de educación secundaria. Y plantea su investigación asumiendo un enfoque de gamificación centrado en el estudiante, lo que en términos prácticos se traduce en que observa y analiza las interacciones que se dan entre el estudiante y el material y, también cómo interactúan entre ellos cuando trabajan grupalmente con la aplicación gamificada.

Sobre las características del material, en primer lugar, destaca que el curso está alojado íntegramente en una aplicación móvil que contempla el uso de componentes como niveles, un foro, puntos y medallas; en segundo lugar, diseña las actividades de lengua asumiendo un enfoque orientado a la acción que promueve el que los estudiantes usen la lengua meta para resolver problemas; en tercer lugar, en el diseño de sus materiales aplica un marco de trabajo para facilitar las condiciones de un aprendizaje lúdico; este marco fue desarrollado por Silva (2008), que a su vez ha sido adaptado de la teoría del juego de Henriot (1969).

En líneas generales, Cruaud (2016) recoge del marco de Silva (2008) cuatro dimensiones del juego de cara a facilitar situaciones lúdicas de aprendizaje. La primera dimensión se relaciona con el uso de *objetos lúdicos* dentro del aula, como utilizar el tablero de un juego de mesa; la segunda dimensión se refiere a aplicar *estructuras lúdicas*, es decir, la

forma en que se vincula el objeto lúdico con el quehacer de la clase, por ejemplo, proponer un sistema de reglas que regulen el uso del tablero. La tercera dimensión tiene relación con el *contexto lúdico*, vale decir, con la atmósfera lúdica que promueva el profesor en el aula y que enmarcará la actividad. Finalmente, la cuarta dimensión que, en opinión de Cruaud (2016) es la más importante, tiene que ver con la *predisposición lúdica*<sup>11</sup> de los estudiantes, pues de las ganas que los estudiantes tengan de ‘entrar en el juego’ dependerá en gran medida el éxito de la experiencia. Aunque es evidente que la propuesta de Silva (2008) coincide plenamente con los marcos de trabajo de gamificación de Werbach & Hunter (2012); Chou (2014) y Marczewski (2015), de su aportación rescatamos, en primer lugar, que es anterior a todos los demás y, en segundo lugar, que su propuesta se concibe desde la práctica docente para ponerla al servicio del quehacer didáctico.

Siguiendo los lineamientos de Silva (2008), los materiales de Cruaud (2016) incluyen gradualmente distintos componentes de los juegos, es decir, comienzan solo consiguiendo puntos, después obtienen medallas y superan niveles de dificultad. Finalmente, tras el análisis de los vídeos de los estudiantes interaccionando con la aplicación y las entrevistas que les realizaron una vez terminada la experiencia, la autora consigue evidencia que le permite concluir que los estudiantes han disfrutado de la experiencia y que han percibido tener el control de lo que estaban haciendo, lo que en conjunto hizo que se implicaran con su aprendizaje al punto de hacer más actividades de las que eran requeridas.

---

<sup>11</sup> Esta traducción es nuestra, en el original no se la nombra directamente, pero la autora se refiere a ella como *playfulness*.



## **2.3 Diseño de material didáctico**

En este apartado recogemos las principales directrices por las que guiaremos la confección de los materiales de nuestra PDG. En primer lugar, será el enfoque comunicativo el que guíe el planteamiento didáctico de nuestros materiales. En segundo término, usando el marco TARGET, plantearemos el diseño del material siguiendo las orientaciones que la psicología nos proporciona para favorecer y mantener con los materiales la motivación de los estudiantes. Finalmente, procuraremos crear el material de tal manera que sea el propio estudiante quien elija qué y cómo trabajar, para favorecer que su aprendizaje sea significativo.

### **2.3.1 Enfoque comunicativo**

Actualmente en España la enseñanza de la lengua y la literatura está orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, o al menos así se plasma en la legislación vigente.

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. (BOE 3/2015, de 3 de enero, p. 357)

Aunque la ley la estipula en términos más bien generales, convengamos que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades y saberes que convergen en la producción y comprensión de textos –orales y escritos – adecuados para la situación de comunicación en la que se circunscriben (Hymes, 1971; Canale & Swan, 1980). Con esta

definición operativa también concuerda la Generalitat de Catalunya cuando la define como: “[...] l’habilitat per expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de forma oral i escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), i per interactuar lingüísticament d’una manera adequada i creativa en tots els possibles contextos socials i culturals” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 15).

De esta definición general, y de cara al diseño de nuestro material didáctico, nos interesan sobremanera dos cuestiones: primero, la estipulación de cuatro habilidades estructurales en el área curricular: escuchar, hablar, leer y escribir, respectivamente; segundo, el uso social de la lengua como eje vertebrador de sus parámetros de adecuación. De las habilidades, nos centramos en la producción de textos orales y escritos, adecuados a la situación de comunicación en la que se producen. En este punto, partimos del concepto de género discursivo de Mijaíl Bajtín (1979), pero lo bajamos a la práctica en nuestra Propuesta Didáctica Gamificada (de aquí en más PDG), siguiendo los postulados de la Teoría del Género, considerando principalmente las aportaciones de Christie et al. (2008) y Rose & Martin (2012) a la didáctica de la literacidad basada en el género. A grandes rasgos, nos guiaremos por su formulación de seis géneros canónicos, a saber: narraciones, relatos de experiencia, procedimientos o instrucciones, exposiciones y debates, informes y explicaciones. Sin perder de vista que para enseñar a escribir es necesario analizar y considerar un género, en relación con sus significados, sus patrones lingüísticos y su estructuración global, todos ellos relacionados para el logro de sus propósitos sociales (Christie, 2013). Por ello, antes de encomendarles a los estudiantes la tarea de producir un texto de determinado género, procuraremos enfrentarlos antes a textos que pertenezcan a ese género para que puedan dilucidar e, incluso, deducir, cuáles son las características lingüísticas y formales que lo circunscriben en él.

Por tanto, siguiendo esta línea teórica nuestra propuesta didáctica estará compuesta por tareas que impliquen la producción y comprensión de textos orales y escritos en el marco de

situaciones específicas de comunicación, promoviendo en todo momento que la actividad le dé un propósito al acto de producir o comprender un texto en el género concreto que la situación de comunicación requiera.

### **2.3.2 TARGET: un marco de trabajo**

El marco T.A.R.G.E.T. (Jussim et al., 2009), cuya formulación fue iniciada por Blumenfeld, (1992) y Epstein (1988), se propone como una forma de organizar aquellos prácticas y comportamientos de los docentes que aumentan o socavan la motivación de los estudiantes en el aula. Este modelo organizativo se estructura sobre la base de seis dimensiones, a saber, tarea (*task*), autonomía (*autonomy/authority*), reconocimiento (*recognition*), agrupación (*grouping*), evaluación (*evaluation*) y tiempo (*time*); dimensiones que juntas forman la sigla T.A.R.G.E.T.

La investigación sobre la efectividad de T.A.R.G.E.T. ha sugerido que su empleo consigue mejorar la motivación de los estudiantes, porque fomenta el establecimiento de patrones motivacionales adaptativos (Ames & Archer, 1988). En líneas generales, estos patrones se construyen con los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos que contribuyen al aprendizaje del estudiante. Aunque no nos detendremos en este asunto, existe un gran número de evidencia que respalda la relación que existe entre los patrones motivacionales adaptativos y el que un estudiante obtenga resultados positivos en la escuela (Church, Elliot & Gable, 2001). La importancia de estos patrones reside en que se manifiestan a través de pensamientos, emociones y conductas positivas que favorecen el trabajo con las habilidades superiores de pensamiento. Entonces, el objetivo de T.A.R.G.E.T es favorecer la producción patrones de motivación adaptativos, a partir de la caracterización de las buenas prácticas de los maestros que consiguen mantener la motivación hacia el aprendizaje y aumentar el rendimiento de sus estudiantes. A continuación, describiremos brevemente cada una de las seis dimensiones del marco.

T.A.R.G.E.T. (*Task, Autonomy, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*)

- **Tarea:** proponer al estudiante una variedad de tareas. Incluso se puede incluir la variedad presentando una versión más fácil o difícil de la misma tarea. Cuando las tareas son variadas, desafiantes y significativas tienden a mantener el interés y el compromiso del estudiante con su aprendizaje (Deemer, 2004).
- **Autonomía:** ofrecer al estudiante la posibilidad de controlar él mismo su actuación dentro del aula. Esto favorece que se sientan miembros de una comunidad en donde su opinión importa y, esta percepción a su vez promueve el compromiso que siente el estudiante hacia las actividades.
- **Reconocimiento:** elogiar a los estudiantes por su esfuerzo, su progreso y su conducta en el aula. En este sentido, es importante no relacionar el reconocimiento con el desempeño, ni con los resultados que obtiene un estudiante, para evitar provocar que los demás compañeros se sientan avergonzados.
- **Grupo:** agrupar a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades para promover la cooperación entre los estudiantes y, con ella, auspiciar instancias en las que desarrollen sus habilidades sociales y de negociación. Fomentar la interdependencia entre los miembros de un grupo para la consecución de un fin común y favorecer el uso de estrategias más complejas de pensamiento.
- **Evaluación:** focalizar la evaluación en la mejoría del desempeño del propio estudiante respecto de sí mismo, es decir, evitar comparar a los estudiantes entre sí. Además, es fundamental diversificar el tipo de evaluación, pudiéndose promover la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del profesor, siempre que estas mediciones se rijan por estándares objetivos en los que se pueda determinar distintos niveles de logro.

- **Tiempo:** establecer una pauta de tiempo flexible, en función de la complejidad de la tarea, entendida como lo que le tomaría al estudiante dominar con maestría la realización de esa tarea en concreto.

Como se ve, este marco de trabajo nos brinda directrices muy concretas de qué aspectos debemos tener en cuenta, a la hora de diseñar el material didáctico de nuestra PDG. Específicamente nos da algunas pautas de cómo seleccionar y enfocar las dinámicas, mecánicas y componentes del juego que vayamos a utilizar en nuestros materiales, pero también nos guía sobre cómo el docente debería enfrentar y gestionar el trabajo en el aula, para promover que estudiantes logren desarrollar patrones motivacionales adaptativos para no solo ya obtener buenos resultados académicos, si no también para disfrutar de su proceso de aprendizaje.

### **2.3.3 Aprendizaje centrado en el estudiante**

La propuesta de que sea el estudiante quien gestione, regule y, en definitiva, construya su proceso de aprendizaje ha sido ampliamente estudiada y respaldada por la psicología y la pedagogía, al punto de que en la actualidad contamos con una serie de modelos pedagógicos sobre este asunto (Blumberg & McCann, 2009; Merrill, 2002; Smart, Witt & Scott, 2012; Sharkey & Weimer, 2003). Esta concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje, desplaza al profesor del rol más activo de la clase para otorgárselo al estudiante. De esta manera, en este enfoque el rol del profesor se relaciona más con el de guía que facilita y asiste el proceso de aprendizaje de otro que se asume como responsable y autónomo a la hora de aprender. Aunque las bondades y limitaciones de este enfoque han sido extensamente investigadas en la enseñanza-aprendizaje de adultos (Bishop, 2006; Palmunen, 1995; Pintrich, 2000), hay evidencia de que también los adolescentes se perciben más capaces cuando son ellos los que asumen el rol protagónico y que esta autopercepción positiva redundará en la consecución de

mejores resultados que, a diferencia de cuando es el profesor quien dirige el proceso (Banegas & Velázquez, 2014; Meece, 2003; Meece et al., 2003).

Para diseñar el material didáctico de la PDG, de este enfoque centrado en el estudiante retomaremos los siguientes cinco principios formulados por David Merrill (2002), sobre las condiciones que han de cumplir los materiales para promover el aprendizaje.

1. Que en la actividad los alumnos se dediquen a **resolver problemas del mundo real**.

En nuestro caso, procuraremos promover la producción y el análisis de textos en situaciones reales de comunicación.

2. Que el **conocimiento existente** del estudiante **se active** como base para el nuevo conocimiento.

Dado que nuestros materiales se enmarcan en la enseñanza-aprendizaje de castellano lengua primera, promoveremos la reflexión y el análisis para que, a partir de su uso cotidiano de la lengua, los estudiantes construyan conocimiento declarativo sobre el funcionamiento y el sistema lingüístico.

3. Que se le demuestren o **modelen los nuevos conocimientos** al estudiante.

Sobre este punto, además de promover la figura del profesor como usuario ejemplar de la lengua, les ofreceremos a los estudiantes textos modélicos de los productos que esperamos de ellos.

4. Que el aprendiz aplique los **nuevos conocimientos**.

Procuraremos satisfacer este principio, dándole al estudiante una variedad de instancias para aplicar sus conocimientos y no solo en los momentos de evaluación.

5. Que los **nuevos conocimientos se integren** en el mundo del alumno.

Nos propondremos incluir actividades de reflexión durante el trabajo con el material, para que los estudiantes puedan valorar hasta qué punto y de qué manera los nuevos conocimientos se integran a su vida cotidiana.

En estos cinco principios subyace la idea de trasladar la acción en el aula desde el profesor hacia el estudiante. Es decir, estos principios promueven que sea el estudiante el que gestione su propio proceso de aprendizaje, sin embargo, para que esta autonomía se convierta en un aspecto fundamental de la práctica docente, resulta imperativa una redefinición de los roles de profesores y alumnos (Littlejohn, 1985). Por muy problemática que pueda resultar, tanto para el profesor como para sus estudiantes, la inversión de estos roles tenemos la convicción de que “control over the learning process is indeed something learners do need to be able to exercise, if they are to be successful” (Lewis & Vialleton, 2011, p. 209), por tanto, con nuestros materiales nos proponemos brindarles a los estudiantes la posibilidad de experimentar la autonomía y la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Dado que no están acostumbrados a asumir el rol protagónico que queremos ofrecerles, limitaremos el espectro de opciones entre las que puedan elegir para que evitar que se sientan desorientados durante el proceso. Pero, insistimos, en que nuestra voluntad está en ir dándole, progresivamente, más grados de libertad y autonomía a los estudiantes, conforme vayan aprendiendo a gestionar su aprendizaje.

La libertad no necesariamente ayuda a encontrarle significado a la vida, más bien sucede lo contrario. Si las reglas de un juego son demasiado flexibles, la concentración flaquea y es más difícil lograr una experiencia de flujo. El compromiso con una meta y con las reglas que supone alcanzarla es mucho más fácil cuando las elecciones son pocas y están claras. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 334)

### 3. Objetivo y preguntas de investigación

Considerando, por una parte, los lineamientos teóricos expuestos en el marco y, por otra, nuestro interés particular por comprender la gamificación, en tanto estrategia metodológica para promover la motivación en el aprendizaje de castellano lengua primera, hemos propuesto el siguiente objetivo general de investigación:

Analizar cómo incide una propuesta gamificada en la motivación de los estudiantes para desarrollar su competencia comunicativa en castellano lengua primera.

Este objetivo de carácter general se concreta a través de estos objetivos específicos y estos, a su vez, se relacionan con las siguientes preguntas de investigación:

1. Describir los niveles de motivación de los estudiantes en una propuesta didáctica gamificada cerrada, una abierta y otra sin gamificar.
  - 1.1. ¿Cómo es el nivel de motivación de los estudiantes en cada propuesta?
  - 1.2. ¿Qué perfiles de jugador se sienten más motivados en cada propuesta?
  - 1.3. ¿Existe una relación entre el nivel motivación previa y el nivel después en cada una de las propuestas?
2. Analizar cómo el desarrollo de las actividades influye en la motivación durante la unidad I.
  - 2.1. ¿Qué características tienen las actividades que motivan más a los estudiantes?
  - 2.2. ¿Cómo son las actividades que los motivan menos?
3. Analizar cómo el desarrollo de las actividades influye en la motivación durante la propuesta gamificada de forma abierta (unidad II).
  - 3.1. ¿Cómo eligen las tareas los estudiantes, según su nivel de motivación?
  - 3.2. ¿Qué características tienen las actividades que terminan?
  - 3.3. ¿Cómo son las actividades que abandonan?
4. Analizar cómo los diferentes elementos gamificados de las propuestas influyen en los niveles de motivación de los estudiantes.



- 4.1. ¿De qué forma influye la narrativa en la motivación de los estudiantes?
- 4.2. ¿De qué manera incide la obtención de premios y puntos en la motivación de los estudiantes?

## **4. Metodología**

Con este capítulo nos proponemos fundamentalmente dos asuntos, por una parte, presentar los lineamientos metodológicos en los que se enmarca nuestro estudio y, de otra, exponer detalladamente el proceso de investigación que hemos desarrollado para la consecución de los objetivos propuestos.

En primer lugar, explicaremos las características del paradigma investigativo en el que nos situamos y definiremos el tipo de investigación que llevamos a cabo. Después, detallaremos el contexto en el que tuvo lugar el estudio, para luego detenernos en el diseño de la investigación, identificando y caracterizando las distintas fases que se sucedieron durante el proceso; proseguiremos explicando cómo hemos delimitado nuestro corpus y cerraremos el capítulo exponiendo la forma en la que lo hemos analizado.

### **4.1 Las líneas metodológicas de la presente investigación**

En la primera sección de este apartado nos proponemos explicar por qué nos situamos desde el paradigma de la investigación cualitativa para abordar nuestro objeto de estudio. Luego, en la segunda sección, exponemos las razones que justifican el que hayamos elegido emprender un estudio de caso para aproximarnos al fenómeno investigado.

#### **4.1.1 El paradigma de la investigación cualitativa**

Definir en qué consiste llevar a cabo una investigación desde el paradigma cualitativo es una tarea a la que se ha dado un sinnúmero de autores. Sin embargo, en términos generales, la mayoría de ellos coincide en que lo central y característico de este tipo de investigación son su interés por conocer en profundidad el fenómeno estudiado y la naturaleza rica, compleja y diversa de los datos con los que trabaja (Cohen et al., 2018; Creswell, 2012; Dörnyei, 2007).

En particular, y siguiendo esta misma línea Creswell (2014, pág. 234-235) describe la investigación cualitativa a partir de estos puntos.

- La investigación cualitativa explora un fenómeno con el propósito de comprenderlo en su **entorno natural**, esto quiere decir que el investigador recoge los datos en el contexto mismo donde se desenvuelven los participantes o el problema que le interesa investigar. En nuestro caso, el fenómeno que nos convoca es la motivación, específicamente, nos interesa de qué manera el uso de la gamificación interviene en la motivación de un grupo de estudiantes de 1.º de ESO pertenecientes a un instituto público de Castelldefels.
- Este tipo de investigación asume su **dependencia del contexto**, es decir, tanto el estudio mismo como sus hallazgos se describen, analizan e interpretan desde el contexto en el que tienen lugar, sin pretender extrapolar o generalizar las conclusiones obtenidas.
- Emplea **métodos múltiples de recolección de datos**, de un número reducido de participantes. En nuestro caso, por ejemplo, a los participantes de este estudio les aplicamos encuestas, les solicitamos que jugaran, les pedimos producir textos de reflexión individual, realizamos con ellos un *focus group*, etcétera.
- Posee un **diseño emergente** que permite modificar el plan inicial de investigación una vez que se comenzó a recolectar datos o bien, en función de las condiciones del entorno que se desconocían *a priori*.
- Toma en cuenta **las perspectivas de los participantes** sobre el fenómeno, es decir, el investigador se concentra en los participantes y recoge su forma de comprender o comportarse respecto del fenómeno estudiado. Para efectos de esta investigación, le solicitamos a los estudiantes que reflexionaran sobre el trabajo desarrollado con

nuestros materiales didácticos y, también, realizamos un *focus group* con ellos para profundizar algunos temas que emergieron en las encuestas.

- Se caracteriza por el uso de un **razonamiento complejo** que lleva al investigador a construir sus propias categorías, códigos y otras formas de organización con el propósito de extraer más información de sus datos.

Este proceso lógico inductivo-deductivo implica una serie de habilidades de razonamiento que se ponen en juego durante el proceso de investigación.

- Considera que el **investigador es una pieza clave** en el análisis de los datos, ya que en tanto observador y analista del fenómeno no puede abstraerse de su subjetividad para enfrentar la tarea investigativa.
- Por lo anterior, este tipo de investigación promueve a la **reflexión** del investigador para que se posicione respecto de su interpretación del objeto de estudio. Dicho de otro modo, este tipo de investigación asume la posibilidad de incluir la reflexión y el sesgo subjetivo de los investigadores en el reporte de los resultados.
- Finalmente, la investigación cualitativa **reporta de forma holística** los resultados, pues se pretende describir una panorámica compleja que dé cuenta del problema estudiado. Esto implica, entre otras cosas, reportar múltiples perspectivas e identificar los distintos factores involucrados en el fenómeno estudiado. En nuestro caso, informaremos de los resultados del análisis de los datos aportados por 47 estudiantes de 1.º de ESO, con el propósito de averiguar de qué manera el trabajo con un material didáctico gamificado incide en su motivación.

Una vez que establecimos que nuestra investigación tenía cabida dentro del paradigma cualitativo, nos dimos a la tarea de definir con qué tipo de investigación nos aproximaríamos a nuestro objeto de estudio. A este respecto, Creswell (2014) y Merriam & Tisdell (2016) coinciden en al menos cinco 'enfoques' (para el primer autor) o 'diseños' (para las segundas)

de investigación cualitativa, a saber: la investigación narrativa, la investigación fenomenológica, la etnografía, la teoría fundamentada y el estudio de caso. Luego de revisar la bibliografía, decidimos que la nuestra sería una investigación enmarcada en la línea del estudio de caso, ya que lo que nos interesaba era comprender en profundidad cómo la gamificación incide en la motivación de un grupo de estudiantes de 1.º de ESO, en la asignatura de lengua castellana y literatura. En el apartado que sigue expondremos en qué consiste este tipo de investigación cualitativa y cuáles fueron las características que tuvo nuestro estudio de caso.

#### **4.1.2 El estudio de caso**

Este tipo de investigación se basa en ejemplos extraídos de contextos reales para, a través del análisis, comprender en profundidad los fenómenos estudiados. En este sentido, el estudio de caso depende del contexto en el que ocurre y, como el contexto es único y dinámico, este tipo de estudio acepta que operan múltiples variables en un único caso (Cohen et al., 2018, pág. 376). Precisamente, para recoger las repercusiones de esas variables, este tipo de estudios emplea un conjunto de instrumentos y estrategias “the case study is not a specific technique but rather a method of collecting and organizing data so as to maximize our understanding of the unitary character of the social being or object studied” (Dörnyei, 2007, pág. 152).

Según Shaughnessy et al. (2003) los estudios de caso presentan dos problemas fundamentales: en primer lugar, a menudo carecen de sistematicidad y, por tanto, tienen poco control sobre las variables que en él intervienen, lo que dificulta el establecimiento de conclusiones que impliquen relaciones de causa y efecto a partir del caso estudiado. En segundo lugar, existe la posibilidad de sesgo ya que el investigador puede ser tanto participante como observador y, por ende, puede exagerar o subestimar el caso, aportando una visión parcial y subjetiva del fenómeno.

A pesar de las debilidades antes descritas, son las fortalezas del estudio de caso las que nos condujeron a optar por él para emprender el análisis de la motivación de los estudiantes, en el contexto de nuestras propuestas didácticas. Dentro de esas fortalezas Adelman et al. (1976) señalan que los estudios de caso nos permiten generalizaciones en momentos específicos del trabajo en el aula, prestando atención a los matices y peculiaridades que dan cuenta de la complejidad y dinamismo del propio caso. Además, este tipo de estudios nos permite ahondar en los distintos puntos de vista de los participantes sobre el mismo proceso de trabajo en el aula y, también, contribuyen a iniciar acciones que pongan en práctica el conocimiento construido a partir de ellos. Por último, pero no menos importante, la forma en la que los estudios de caso comunican sus hallazgos posibilita que sus conclusiones sean más accesibles para la comunidad educativa, facilitando que quienes detecten similitudes entre su contexto y el que nosotros describimos, puedan servirse de nuestros resultados para diseñar experiencias de aprendizaje similares a las aquí planteadas.

Existe una amplia variedad de tipos de estudios de caso, que puede subdividirse siguiendo distintos criterios. Por ejemplo, según su tipo de resultados, Yin (2018) clasifica los estudios de caso en tres categorías: exploratorios, descriptivos y explicativos.

- **Exploratorio** se puede utilizar para generar hipótesis que se prueban en encuestas, experimentos u otras formas de investigación a mayor escala.
- **Descriptivo** como su nombre lo indica, este tipo de estudio provee de relatos narrativos que buscan dar cuenta del fenómeno estudiado.
- **Explicativo** en este tipo se pone a prueba una o más teorías sobre el fenómeno estudiado.

Por otra parte, los estudios de caso también pueden clasificarse en función de sus objetivos como lo hace Stake (2005, en Dörnyei 2007) que los clasifica en estudios de casos

**intrínsecos**, aquellos que se realizan para comprender el caso particular en cuestión; **instrumentales**, los que examinan un caso particular para comprender mejor un tema o una teoría y los estudios de casos **múltiples** o **colectivos**, en los que se trabaja con más de un grupo para obtener una imagen más completa o más general del tema estudiado.

En este sentido, el nuestro es un estudio de caso múltiple de carácter explicativo, ya que trabaja con dos casos (cada uno compuesto por estudiantes de 1.º de ESO) y su propósito es arrojar luz sobre cómo opera la motivación de los estudiantes en dos escenarios distintos de gamificación, uno por caso. De esta forma, el estudio de caso que emprendimos se caracteriza por los puntos que se recogen a continuación

- **Trabajamos con dos casos.** El primero lo componen los estudiantes del grupo G3 con quienes trabajamos una primera unidad didáctica con una gamificación cerrada y, una segunda, de gamificación abierta; o sea, este grupo trabajó completamente gamificado. El segundo caso lo componen los chicos del grupo G4, con quienes trabajamos una versión no gamificada de la primera unidad y la misma segunda unidad de gamificación abierta de G3, por lo que el trabajo en G4 estuvo solo parcialmente gamificado.
- **No intervenimos directamente en el aula.** Contamos con la colaboración del profesor de la asignatura de lengua castellana y literatura, que fue el encargado de aplicar los instrumentos, recolectar los datos, registrar en vídeo algunas clases y trabajar el material didáctico con los estudiantes de ambos grupos. Durante el trabajo en el aula, nuestra labor consistió en apoyar al profesor, preparando rúbricas y pautas de evaluación, construyendo guiones para que él supiera qué hacer en cada momento y corrigiendo los productos que entregaban los estudiantes.
- **Diseñamos los materiales didácticos** en conjunto con el profesor colaborador, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes para los rasgos de la gamificación.

- **Aplicamos los mismos instrumentos** de recolección de datos en ambos casos. Aunque no nos interesaba establecer comparaciones entre los grupos, creímos necesario asegurarnos de obtener la misma información en ambos.
- **Trabajamos simultáneamente con ambos grupos** en el aula. Los materiales de las dos unidades fueron trabajados al mismo tiempo tanto en G3 como en G4, durante el tercer trimestre del curso académico 2016-2017.
- **Primero recolectamos datos de corte cuantitativo; luego, de naturaleza cualitativa.** Primero administramos a los estudiantes una encuesta de motivación antes de trabajar con las PDG, luego seguimos midiendo su motivación a lo largo del trabajo con los materiales didácticos de la manera descrita en el apartado 4.5.1.1. Finalmente, después de trabajar con las PDG, les suministramos una encuesta de motivación final (descrita en el apartado 4.6.1.1). A partir de esos resultados, y con el propósito de profundizar en esos hallazgos, recolectamos datos de corte cualitativo a través de un texto de reflexión individual (ver apartado 4.6.1.2) y un *focus group* (descrito en el apartado 4.6.2).
- **Establecimos unidades y códigos de análisis** a partir de los datos recolectados antes, durante y después del trabajo con los materiales en el aula. Propusimos unidades y códigos de análisis para los datos cuantitativos y cualitativos de nuestro corpus, en un esfuerzo por dar cuenta de la naturaleza compleja y rica del fenómeno que estudiamos.

En síntesis, el nuestro es un estudio de caso múltiple de carácter explicativo que emplea un método mixto secuencial CUAN→ cual (Dörnyei, 2007, pág. 169) de recolección y análisis de los datos, ya que primero recogemos y analizamos datos cuantitativos para, a partir de esos resultados, recolectar datos cualitativos con el propósito de profundizar y comprender los hallazgos realizados durante la fase cuantitativa. Finalmente, llevamos a cabo nuestro



estudio con estudiantes de 1.º de ESO en un instituto público de Castelldefels y en el marco de la asignatura de lengua castellana y literatura. En el apartado que sigue, describimos con más detalles dónde tuvo lugar nuestro estudio y quiénes fueron las personas que colaboraron y participaron en nuestra investigación.

## **4.2 Contexto**

Esta investigación se desarrolló durante el curso académico 2016-2017, en un instituto público de Castelldefels, con dos grupos de estudiantes de 1.º de ESO, dentro el marco de la asignatura de lengua castellana y literatura. En los apartados que siguen veremos con más detalle las características del lugar en el que trabajamos y quiénes son las personas que colaboraron en esta investigación. Comenzaremos refiriéndonos al centro, para luego hablar del profesor y cerraremos el apartado aludiendo a los estudiantes que participaron en este estudio.

### **4.2.1 El centro**

Nuestra investigación tuvo lugar en un instituto público de Castelldefels, específicamente con los estudiantes de 1.º de ESO. Dada su condición de instituto público, el centro acogía a un conjunto diverso de estudiantes, es decir, convivían en él chicos y chicas de diferentes estratos sociales y económicos.

Dentro de la libertad de su proyecto educativo, en este centro se decidió dividir el nivel de 1.º de ESO en cuatro clases: G1, G2, G3 y G4. El primer grupo (G1) lo formaban siete alumnos diagnosticados con algún trastorno del aprendizaje o la conducta, es decir, en este grupo encontrábamos, por ejemplo, a los chicos y las chicas con TDA; el segundo grupo (G2) estaba compuesto por doce estudiantes que necesitaban refuerzo escolar, por ejemplo, en este grupo encontramos a un par de estudiantes migrantes que tenían dificultades a la hora de entender o expresarse en catalán, la lengua vehicular del centro; en el tercer grupo (G3) encontramos a

32 estudiantes que tenían un rendimiento escolar dentro de la media y que no demandan atención especial y, por último, el cuarto grupo (G4) estaba compuesto por 29 estudiantes que tenían calificaciones un poco más altas que el grupo anterior. Aunque hemos mencionado cuántos estudiantes había en cada grupo al momento de comenzar nuestra investigación, es importante señalar en este punto que la población de los grupos fluctuó en función principalmente de sus calificaciones, es decir, un estudiante podía ser 'promovido' de G3 a G4, pasar de G4 a G3 o ser trasladado de G3 a G2 (el grupo de refuerzo). Volveremos sobre este asunto más adelante, en el apartado 4.9 donde definamos nuestro corpus y expliquemos qué implicancias tuvo para nuestra investigación el que los estudiantes migraran de un grupo a otro.

Además de la división del nivel en cuatro clases distintas, otra de las características del centro que resultó relevante para el desarrollo de nuestra investigación fue el hecho de que su conexión a internet inalámbrica no fuera lo suficientemente potente como para que los estudiantes emplearan sus propios dispositivos móviles para trabajar con nuestras propuestas didácticas. Afortunadamente, el centro puso a nuestra disposición el aula de informática que sí estaba equipada con treinta ordenadores con conexión a internet. Sin embargo, no se nos informó oportunamente de cuáles eran las condiciones específicas para utilizarla y esto desencadenó las circunstancias que describimos en el apartado 4.5.1 y que nos obligaron a modificar las actividades de la propuesta didáctica de la primera unidad. Salvo este cambio de planes, tanto el centro como su equipo directivo se mostraron predispuestos a facilitarnos las condiciones óptimas para llevar a cabo esta investigación.

#### **4.2.2 El profesor colaborador**

El profesor, a quien llamaremos Doble R por su alias durante la investigación, es filólogo hispanico de formación, cursó el certificado de aptitud pedagógica (CAP) en el curso académico 2008-2009 y también está acreditado como profesor de inglés. A la fecha de nuestro estudio, durante el curso 2016-2017, Doble R tenía 30 años y contaba con tres de

experiencia laboral, entre los que se cuentan clases tanto de español lengua extranjera (ELE) como de profesor de lengua castellana y literatura en todos los niveles de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

A finales del curso 2015-2016, y en el marco de una reunión informal en la que comentamos las líneas generales de nuestra investigación, el profesor Doble R manifestó su interés por conocer más detalles de nuestro plan investigativo, pues comparte con nosotros el convencimiento de que es necesario reformar la manera de aprender y enseñar, de cara a la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Por ello, y para promover su interés por colaborar con nosotros, le proporcionamos una serie de artículos en los que se exponían algunos resultados positivos de la gamificación, principalmente, en el ámbito del máquetin. Después de este primer acercamiento a la gamificación, Doble R manifestó sus reticencias sobre la idea de que este enfoque pudiera funcionar de buena manera en el ámbito de la educación. Básicamente, fundaba sus reservas en que ese nivel de motivación y compromiso pudiera superar la barrera de la novedad y permanecer a lo largo del tiempo. Nosotros, por nuestra parte, argumentábamos que seguramente la manera en la que se diseñara la experiencia didáctica sería determinante a la hora de conseguir un compromiso perdurable por parte de los estudiantes.

Con estas posturas medianamente enfrentadas, le propusimos a Doble R dos sesiones de trabajo creativo de cara al diseño eventual de las propuestas didácticas. En estas jornadas nos percatamos de dos asuntos relevantes relativos a las creencias de Doble R sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, y aunque Doble R es un avezado jugador de videojuegos y juegos de mesa, le parecía forzado llevar al aula algunas mecánicas y componentes propios de los juegos ya que, a diferencia de estos últimos, las clases tenían inherentemente un carácter obligatorio y, para él, la voluntariedad era el rasgo más identitario del juego. En segundo término, Doble R manifestó en reiteradas ocasiones, a veces de manera

más explícita; otras más velada, la ansiedad que le provocaba perder el control de lo que sucedía dentro del aula. Desde su perspectiva, tenía que ser él quien guiara en todo momento las acciones de los estudiantes dentro del aula para, en sus palabras, controlar que estuvieran aprendiendo de forma adecuada lo que él les estaba enseñando. Con esta declaración descubrimos que Doble R gustaba de las clases expositivas, fundamentalmente de aquellas que versaban sobre teoría literaria y gramatical. Con este panorama por delante, lo retamos a embarcarse con nosotros en la aventura de ceder a sus estudiantes una parte del control en el aula y ver qué resultados obteníamos de ahí. Fue así que, apelando al espíritu juguetón de Doble R, conseguimos que colaborara con nosotros en la presente investigación.

Aunque el foco de esta investigación estuvo puesto principalmente en los estudiantes y su experiencia con los materiales didácticos; procuramos no desatender la figura del profesor durante todo el proceso de investigación, pues de su labor dependía en gran parte el éxito de nuestro estudio. Para ello, diseñamos la investigación teniendo en cuenta sus necesidades, por ejemplo, negociamos con él la cantidad de sesiones que tendrían las propuestas didácticas; la secuenciación didáctica de los contenidos; nuestro grado y forma de participación en el aula y el procedimiento de obtención de los datos. También le garantizamos que estaríamos disponibles para él en todo lo que necesitara o requiriera, desde la construcción de rúbricas, pasando por la redacción de guiones que le pautaran la actuación dentro del aula, hasta asumir parte de la corrección de los trabajos producidos por los estudiantes.

Fue así como, durante los dos últimos trimestres del curso 2016-2017, emprendimos junto a Doble R la tarea de diseñar los materiales que le ofrecieran a sus estudiantes de 1.º de ESO una experiencia gamificada de aprendizaje en lengua castellana y literatura. Sobre este asunto, es importante señalar que este curso 2016-2017 fue el primer (y único) año que Doble R ejerció en este centro de Castelldefels por lo que, al comenzar la investigación, solo había trabajado con los estudiantes de 1.º de ESO durante el primer trimestre del año escolar. Por este motivo, dedicamos todo el segundo trimestre a recabar la información

necesaria para diseñar los materiales didácticos para luego, en el tercero, implementar el material en el aula con los estudiantes. El lector encontrará desde el apartado 4.3 los detalles de cuáles fueron las fases de nuestra investigación, cómo las organizamos y de qué forma se desarrollaron en el tiempo.

### **4.2.3 Los estudiantes**

Antes, en el apartado 4.2.1, mencionamos que en este instituto los estudiantes de 1.º de ESO estaban divididos en cuatro clases. Aunque el profesor que colaboró con nosotros trabajaba con los grupos G2, G3 y G4, es decir, con el grupo de refuerzo (G2), el de notas medias (G3) y el de desempeño más sobresaliente (G4), nosotros decidimos trabajar solo con los dos últimos grupos, o sea, con G3 y G4, respectivamente. Dentro de las razones que fundan esta decisión encontramos, en primer lugar, el hecho de que el centro había acordado un ajuste curricular para los estudiantes de G2 (los del grupo de refuerzo), lo que imposibilitaba que pudiéramos usar con este grupo el mismo tipo de material didáctico que podríamos emplear en los otros dos.

En segundo lugar, dado que los estudiantes de G4 obtienen mejores calificaciones que los de G3 podíamos presuponer que de entrada tendrían una percepción más alta de su autoeficacia (Bandura, 1997) y, por ende, un nivel de motivación más alto que los de G3, pues “self-efficacy has been shown to affect students’ choices of activities, effort expended, persistence, interest and achievement” (Schunk & Pajares, 2009, p. 35). Esta eventual diferencia entre los niveles de motivación inicial de ambos grupos nos ofrecía un escenario interesante para investigar el potencial motivador de la gamificación.

Finalmente, a diferencia de G2 que solo tenía 7 estudiantes, los grupos G3 y G4 tenían un número de estudiantes bastante similar: en G3 había 32 y G4 tenía 29 estudiantes.

Estas tres razones son las que nos llevaron a emprender nuestra investigación con un total de 61 estudiantes que estaban cursando 1.º de ESO durante el curso académico 2016-2017. De esos 61 estudiantes solo consideramos los datos aportados por 47 de ellos para

nuestro corpus, pero de esto el lector encontrará más detalles en el apartado 4.9, donde nos referimos *in extenso* al proceso que seguimos para definir y delimitar el corpus de nuestra investigación. Veamos a continuación cómo son los estudiantes que participaron del estudio.

Comenzamos nuestra investigación con un total de 61 estudiantes de 1.º de ESO, que tienen entre 11 y 12 años, la distribución por sexo y edad de los participantes en los grupos es la que aparece en la tabla 4.1.

Tabla 4.1: Composición de los grupos, por sexo y edad

Grupo	Sexo		Edad	
	Mujer	Hombre	11 años	12 años
G3	15	17	25	7
G4	15	14	24	5

El que los participantes tengan entre 11 y 12 años no es un tema menor para una investigación que indaga en la motivación, porque esto significa que estamos tratando con preadolescentes y eso, constituye un dato capital a la hora de, por ejemplo, diseñar los materiales didácticos que trabajaremos con ellos.

Por otra parte, también es relevante destacar que tanto en G3 como en G4 no hay estudiantes repetidores, por lo que todos quienes participaron de nuestra investigación se enfrentaron por primera vez a los contenidos que se trabajan en lengua castellana y literatura en 1.º de ESO. Precisamente porque trabajamos en esta asignatura, resulta menester indicar que los grupos son bastante homogéneos respecto de las lenguas que dominan sus participantes, ya que salvo un estudiante de G4 todos los demás son hablantes nativos de castellano y catalán.

El estudiante del caso excepcional pertenece a G4 y su lengua primera es el noruego. Sin embargo, y dado que su familia llegó a España en el curso escolar 2014-2015, su nivel de castellano no le representó mayor problema a la hora de realizar las tareas planteadas en este estudio. Precisamente, sobre este asunto, creemos importante señalar que el bilingüismo de

nuestros participantes se manifestó constantemente en sus producciones escritas y orales, a través de la comisión de errores producto de las interferencias lingüísticas; por eso cuando evaluamos sus textos decidimos solo limitarnos a señalar los errores (sobre todo de tipo ortográfico) y no penalizarlos de ninguna manera.

Finalmente, para cerrar lo relativo a nuestros participantes, nos resta decir que recabamos información sobre sus gustos personales, principalmente sobre lo atinente a las características de los juegos que prefieren jugar y las actividades que realizan durante su tiempo libre. Más adelante, concretamente en los apartados 4.4.1.2. y 4.4.1.3 el lector encontrará el detalle de estas cuestiones.

### **4.3 Diseño y fases del trabajo de campo**

En el tercer capítulo de este trabajo señalamos que el objetivo de nuestro estudio es analizar los resultados que tiene sobre la motivación de los estudiantes trabajar con una propuesta didáctica gamificada (PDG). Para ello, nos propusimos confeccionar dos PDG, una para cada grupo de estudiantes; cada propuesta estaría compuesta por dos unidades didácticas consecutivas del temario de lengua castellana y literatura en 1.º de ESO. La diferencia entre las propuestas radicaría en que al primer grupo (G3) le administraríamos una propuesta gamificada completamente, o sea que las dos unidades de esta PDG estarían gamificadas de alguna manera; mientras el segundo grupo (G4) trabajaría con una propuesta didáctica en la que solo la segunda unidad estuviera gamificada, como se recoge en la tabla 4.2.

Tabla 4.2: Características de la PDG de cada grupo

Grupo	Propuesta gamificada	Unidad 1	Unidad 2
G3	Completamente	Gamificada cerrada	Gamificada abierta
G4	Parcialmente	No gamificada	Gamificada abierta

A partir de la información de la tabla 4.2 se desprende que en el caso del planteamiento con el que trabajó G3, nos interesaba comparar la motivación de un mismo grupo enfrentado a distintos tipos de gamificaciones: una primera que estimulara la motivación extrínseca (gamificación cerrada) y una segunda que apelara a la sensación de dominio y autonomía, más cercana a la motivación intrínseca (gamificación abierta). En el caso del grupo G4, nos interesaba revisar si había cambios en la motivación cuando se trabajaba con una unidad sin gamificar en lo absoluto versus una de gamificación abierta. En la fórmula que trabajó cada grupo se aprecia que, por una parte, pretendíamos cubrir escenarios en los que la gamificación desempeñara un rol distinto y, de otra, se atisba también que nos interesaba la comparación intragrupal, es decir, quisimos comprobar qué pasaba con el mismo grupo cuando se enfrentaba a dos unidades con planteamientos gamificados distintos, incluso si uno de ellos implicaba no gamificar.

Luego de establecer la hoja de ruta, definimos tres fases bien diferenciadas dentro del trabajo de campo: una fase preliminar que incluye la concreción del diseño del material didáctico de las unidades; una segunda de implementación del material y una tercera de reflexión luego de la intervención didáctica. A continuación, describiremos cada fase, sobre todo en lo relativo a los procedimientos seguidos, los instrumentos aplicados y el material creado.

#### **4.4 Fase preliminar: el diseño del material didáctico**

En esta fase previa nos primero implementamos en el diseño del material las bases teóricas que recogimos antes en el apartado 2.3. A continuación, confeccionamos y aplicamos una serie de instrumentos para recabar información sobre los estudiantes que nos permitiera concretar las características de los materiales de nuestras PDG. Por ejemplo, definir los contenidos que trabajaríamos, qué componentes gamificados usaríamos, etc. Finalmente,



terminamos de perfilar cómo serán los materiales que utilizaremos en las propuestas didácticas.

#### **4.4.1 Lineamientos teóricos basales del material didáctico**

A partir de la base teórica descrita a lo largo del segundo capítulo, pero sobre todo basándonos en el apartado 2.3, pudimos definir las líneas teóricas que guiarán el diseño de nuestros materiales didácticos y que pasamos a explicar a continuación.

En primer término, hemos decidido que nuestra propuesta didáctica constará de dos unidades y en cada una se planteará una forma distinta de gestionar la interacción en el aula. En la primera unidad será el profesor quien asuma el rol central en el proceso de enseñanza, vale decir que en él recaerá la gestión de los tiempos, la supervisión del correcto desarrollo del trabajo y, cuando sea necesario, la exposición de los contenidos que se practicarán después en las actividades. En cambio, en la segunda unidad, será el estudiante quien tome el control del proceso de aprendizaje, gestionando de forma autónoma su tiempo de trabajo para, en el mejor de los casos, conseguir autorregular su experiencia de aprendizaje.

Hemos decidido plantear de esta forma las unidades fundamentalmente porque pretendemos que el estudiante perciba que su aprendizaje pasa de tener un locus de control externo a uno interno (Rotter, 1966), es decir, que pueda experimentar que es él quien tiene el control de las circunstancias relativas a su aprendizaje. Por eso, fundamos el planteamiento de la primera unidad (guiada por el profesor) sobre la base del concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1978), entendido como la parcela de intersección entre lo que el aprendiz es capaz de hacer por sí mismo, y lo que podría llegar a hacer, bajo la tutela de un adulto guía o de un par más aventajado. En cambio, en la segunda unidad, nos hemos propuesto emplear el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante, enfoque en el que a través de sus elecciones, este se apropia efectivamente de la experiencia de aprendizaje (Little & Little 2016),

asumiendo la responsabilidad de gestionar su tiempo de trabajo para la consecución de los objetivos que se haya planteado (Littlejohn, 1985).

Por otro lado, formularemos las actividades de las dos unidades teniendo en cuenta las pautas del marco T.A.R.G.E.T. En la primera unidad, las directrices de este marco de trabajo referidas principalmente a la agrupación de los estudiantes se verán reflejadas en las distintas modalidades que tendrán sus actividades, pues en ellas se trabajará con tres tipos de dinámica “relación”: individual, parejas y grupal. Por su parte, en las actividades de la segunda unidad, aplicaremos prácticamente la totalidad de las sugerencias del marco T.A.R.G.E.T., dicho en otros términos, propondremos una amplia variedad de actividades (tarea), individuales y en parejas (grupo) para que sean los estudiantes quienes elijan cuáles hacer (autoridad) y cuánto tiempo dedicarles (tiempo), aunque habrá una duración sugerida/estimada de realización. Respecto de las sugerencias del marco sobre la evaluación y el reconocimiento del trabajo de los estudiantes, en la segunda unidad las actividades se evaluarán en función tanto de los productos entregados como del proceso que condujo a ellos y, aunque cada actividad tendrá asociado una cantidad de puntos que podrán ganar los estudiantes, en ningún momento será pública la información de cuántos puntos lleva cada uno; de esta manera cumplimos con el marco T.A.R.G.E.T. cuando sugiere evaluar en función del proceso y no elogiar a los estudiantes por sus resultados.

En tercer lugar, integraremos el enfoque comunicativo en el marco de nuestra gamificación proponiendo a los estudiantes producir textos pertenecientes a géneros que sean relevantes para ellos, en tanto miembros de una comunidad lingüística. Además, en las actividades se reivindicará el uso cotidiano que los estudiantes hacen de la lengua, en tanto hablantes nativos de ella, como fuente primordial para la construcción del conocimiento de la lengua en tanto sistema, es decir, emplearemos su dominio nativo de la lengua como fuente de reflexión que les permita construir un conocimiento más formal sobre el funcionamiento de los mecanismos con los que opera la lengua en el ámbito social.

Finalmente, queremos apuntar que nuestra PDG retomará las pautas de interacción del juego en las que se le proveer al aprendiz de un marco de actuación social resguardado de las penalizaciones inherentes a la situación real, pues “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y sus reglas” (Vygotski, 1978, p.152), es decir, en el juego el niño subordina su conducta en pro de las reglas estipuladas por el juego mismo y, por ende, autorregula voluntariamente su comportamiento. En este sentido, Vygotski (1978) propone el juego como base de autorregulación del comportamiento del niño y, por lo tanto, como un indicio basal de su comportamiento moral y de su acción en sociedad. Explotaremos el carácter social de este postulado para recrear situaciones de comunicación significativas en las que nuestros estudiantes puedan experimentar libremente con la lengua y por, sobre todo, reflexionar sobre el uso que hacen de ella en determinados contextos de comunicación.

Una vez expuestas las directrices teóricas que subyacen al diseño del que será el material didáctico de las PDG, es hora de recabar información sobre los estudiantes con los que trabajaremos para construir un material que se adapte a sus necesidades y les resulte atractivo.

#### **4.4.2 Instrumentos: aplicación e información recabada**

Para recabar información de los estudiantes confeccionamos cinco encuestas. Cada una de ellas cumplió un propósito distinto. En las líneas que siguen explicaremos de qué manera construimos los instrumentos y qué información conseguimos con cada uno de ellos.

##### **4.4.2.1 Encuesta de percepción de la dificultad.**

Siguiendo la línea de estudios como los de Hanus & Fox (2015) y Yüksel & Durmaz (2016) en los que se concluye que el uso de la gamificación mejora la autopercepción de la capacidad de los estudiantes, cuando se enfrentan a tareas más complejas; tenemos la

convicción de que la gamificación, en tanto estrategia metodológica, podría contribuir a facilitar el aprendizaje de los contenidos que les resultaran más complicados a los estudiantes. Por tanto, para diseñar las propuestas didácticas, primero confeccionamos un cuestionario que nos permitiera averiguar qué contenidos de la asignatura de lengua y literatura castellana de 1.º de ESO eran percibidos como más difíciles por los estudiantes que estaban terminando de cursar la asignatura.

La primera versión de este cuestionario fue probada el 26 de mayo de 2016, con un grupo piloto mixto de 30 estudiantes que estaban terminando 1.º de ESO. Estos estudiantes pertenecían a un instituto público ubicado en Mataró; respetando lo que dictan las buenas prácticas de investigación, tanto la versión de prueba como la aplicación definitiva del instrumento fueron anteceditas por la firma de un formulario de consentimiento, disponible en el anexo A, que nos autorizaba a recoger la información, so condición de preservar en todo momento el anonimato de los participantes y sus respuestas.

Dentro de las indicaciones para la cumplimentación del cuestionario les señalamos a los estudiantes que informaran cuando no comprendieran algún enunciado o instrucción, o bien cuando consideraran que alguna formulación resultaba ambigua o derechamente incomprensible. A partir de estos comentarios realizamos los ajustes necesarios para conseguir la versión definitiva del cuestionario que aplicamos, con fecha 6 de junio, a 57 estudiantes de 1.º de ESO pertenecientes a cuatro clases distintas de un mismo instituto en Santa Perpètua de Mogoda, instituto en el que, por ese entonces, trabajaba el profesor que colaboró con esta investigación. En la tabla 4.3 recogemos las características principales del instrumento que está íntegro para el lector en el anexo B.

Tabla 4.3: Estructura de la encuesta de percepción de la dificultad

Dimensión	
Expresión oral	1 pregunta tipo test 3 ítems en escala de Likert de cuatro niveles. 1 pregunta de respuesta abierta.
Expresión escrita	2 preguntas de sí/no. 1 pregunta de respuesta abierta. 1 pregunta tipo test. 2 preguntas de escala de Likert en cuatro niveles, cada una con 7 y 9 ítems, respectivamente.
Comprensión lectora	11 ítems en escala de Likert de cuatro niveles.
Literatura	3 preguntas tipo test.
Generales	2 preguntas tipo test. 10 ítems en escala de Likert de cuatro niveles.

Los resultados obtenidos en esta encuesta nos indicaron que mayoritariamente los estudiantes percibían como más difíciles los asuntos relacionados con la planificación de textos, controlar los nervios durante una exposición oral, las tareas asociadas a la revisión y corrección de textos, inferir información a partir de la dada en un texto y comprender obras de teatro, el detalle de estos resultados está disponible en el anexo B.

Con esta información, más la revisión acuciosa de la planificación trimestral que ya había diseñado el profesor para el siguiente curso; seleccionamos y secuenciamos los contenidos curriculares que compondrían las PDG a implementar durante el tercer trimestre del siguiente curso académico (2016-2017), con estudiantes de 1.º de educación secundaria obligatoria (ESO) en un instituto, esta vez en Castelldefels. Cabe señalar en este punto que el lector encontrará estas secuenciacines didácticas en el apartado 4.3 dedicado íntegramente al diseño del material de nuestras propuestas didácticas.

#### **4.4.2.2 Encuesta de intereses y gustos narrativos.**

Dado que los estudiantes con los que trabajamos son preadolescentes de entre 11 y 12 años la pertenencia al grupo no solo sienta las bases de la construcción de su personalidad, sino que particularmente la interacción con sus pares dentro de la escuela favorece la

percepción del proceso de aprendizaje como algo significativo en sus vidas. Por este motivo, confeccionamos este instrumento para recolectar información sobre lo que les interesaba. Esta información fue relevante para seleccionar la dinámica narrativa que dio cohesión argumental a nuestras PDG, ya que plantear a los estudiantes un hilo narrativo que les resulte atractivo podría estimular su implicación en el proceso de aprendizaje que les estamos proponiendo: “people are natural storytellers and are naturally drawn to storytellers. Well-designed games use the power of narrative, and games offer an opportunity for pro-found, long-term engagement with archetypal characters and obstacles” (Jensen, 2012, pág. 42).

Al igual que el cuestionario anterior, este instrumento también pasó por un proceso de pilotaje con un grupo similar al de los destinatarios finales, para afinar el instrumento para corregir sus potenciales ambigüedades. Esta prueba tuvo lugar el día 2 de junio de 2016, con un grupo compuesto por 30 estudiantes de 1.º de ESO en un instituto en Santa Perpètua de Mogoda. A partir de los resultados del pilotaje, se construyó la versión definitiva del cuestionario disponible en el anexo C y cuyas cuatro actividades recogemos sintéticamente a continuación:

- Indicar tres actividades preferidas durante el tiempo libre, eligiéndolas de un listado.
- Señalar tres tipos de juegos predilectos, a partir de un listado dado.
- Valorar 14 ítems relacionados con géneros narrativos en una escala de Likert de cuatro niveles (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo).
- Recomendar un libro, serie, película o programa de televisión, justificando la elección.

La versión final del cuestionario fue administrada los días 29 y 30 de septiembre de 2016 a 56 participantes de 1.º de ESO que intervinieron en nuestra investigación. El detalle completo de la información recopilada con este instrumento está disponible en el anexo C, sin embargo, consideramos oportuno señalar cuáles fueron los principales hallazgos.

- Durante su tiempo libre, la mayoría prefiere leer (33) en primer lugar, seguido por practicar algún deporte (32) y socializar (28) en tercera posición.
- En lo referente a los tipos de juegos, prefieren los juegos tradicionales (35), mientras los videojuegos (31) se posicionan como los favoritos en la segunda y tercera preferencias, con 16 y 15 elecciones, respectivamente.
- Sobre los géneros predilectos, en la primera posición encontramos la comedia (30), seguida por la acción (22) y cerrando está aventuras (20).
- Los libros recomendados se inscriben en su mayoría en el realismo (22) y la fantasía (19), destacando el *Diario de Greg* en el primer grupo y *Harry Potter* en el segundo.
- Cuando se les consulta por películas o series, los estudiantes recomiendan las que pertenecen al género de la comedia (13), seguidas por la de acción (12) y cerrando aparecen las de fantasía (11).
- En lo atinente a videojuegos, los estudiantes prefieren los de estrategia (19), luego los de acción (14) y, por último, la tercera es la de no recomendar ningún título.

A partir de estos resultados escogimos una narrativa que se alinea con los gustos de nuestros participantes, principalmente, abordamos una que combinara realismo, acción y fantasía. En el apartado 4.4.2.2 se encuentra el detalle de la narrativa y, además, en el anexo H el lector tiene a su disposición todos los materiales relacionados con ella, salvo sus materiales multimedia que están en la memoria USB que acompaña este trabajo, concretamente en la carpeta 'Narrativa'.

#### **4.4.2.3 Encuesta: Los juegos y tú.**

En un momento dado de la investigación nos preguntamos cuáles serían los tipos de juegos que prefieren nuestros participantes, ya que a diferencia de un juego que se juega

voluntariamente y, por tanto, se puede abandonar sin mediar explicaciones; la PDG que trabajaríamos con los estudiantes en el aula no tiene ese carácter electivo. Por este motivo decidimos que, aunque la obligatoriedad fuera un rasgo inherente a nuestra propuesta, la diseñaríamos atendiendo las preferencias de nuestros ‘usuarios’ para brindarles una experiencia similar a la de jugar a un juego elegido voluntariamente. De este modo, construimos esta encuesta para recopilar información que nos permitiera definir estas características de las PDG.

- La dinámica de la restricción del tiempo de las actividades.
- La mecánica asociada con la forma de agrupar los participantes.
- La mecánica que regula la interacción entre los participantes.
- La existencia de componentes como premios, niveles, puntos, medallas, etcétera.

Precisamente, para interpretar las necesidades de los usuarios de nuestras PDG, en esta encuesta también incluimos ítems que nos permitieran delinear los perfiles de jugador de los participantes, concretamente adaptamos al castellano y reorganizamos los ítems de la prueba de tipos de jugador de Bartle<sup>12</sup>. Aunque lo relativo a los perfiles de jugador será tratado más adelante, concretamente en el apartado 4.6.1.1, quisiéramos mencionar aquí que nos valdremos de la combinatoria de los cuatro tipos de jugador de Bartle (1996): sociable, triunfador, explorador, y ambicioso para construir el perfil de cada participante, en donde uno de estos tipos de jugador se manifiesta como rasgo principal y otro, como secundario.

La versión completa de esta encuesta se encuentra disponible en el anexo D, sin embargo, *grosso modo* su estructura consta de las siguientes cuatro dimensiones:

1. Preferencia sobre el número de jugadores del juego.
2. Preferencia sobre la duración del juego.

---

<sup>12</sup> El test original de Bartle está disponible en este enlace <https://www.matthewbarr.co.uk/bartle/>



3. Preferencia sobre tipos de juegos, por ejemplo, cartas, videojuegos, juegos de mesa, etcétera; valorando cuánto les gusta cada tipo: nada, poco, bastante y muchísimo.
4. Valoración, en una escala de Likert de cuatro niveles, de ítems relacionados con sus actitudes durante un juego y con las mecánicas y dinámicas deseables en él.

De esta manera se desprende, entonces, que las tres primeras dimensiones se relacionan con las características de los juegos que prefieren, mientras la cuarta propone al encuestado situaciones hipotéticas para señalar cómo cree que se comportaría en ellas. Precisamente la función de esta dimensión final es proveer de información útil para construir el perfil de jugador del encuestado, para ello, cada ítem se relaciona con uno de los cuatro tipos de jugador de Bartle (1996), tal y como se aprecia en el detalle de la estructura de la encuesta en el anexo D. Dado que la última dimensión se relaciona directamente con la pregunta 1.2 que aparece en nuestro tercer capítulo, presentaremos en los apartados 5.1.1.1 y 5.2.1.1 los resultados que cada grupo obtiene sobre este asunto. En cambio, los hallazgos realizados en las tres dimensiones restantes son los que reseñamos *grosso modo* en las líneas que siguen.

La versión definitiva de esta encuesta fue administrada el día 1 de marzo de 2017 a 58 participantes, distribuidos equitativamente entre los grupos G3 y G4.

Los resultados de esta encuesta están recogidos en el anexo D, sin embargo, recuperamos aquí los hallazgos realizados con las tres primeras dimensiones del instrumento.

- La duración del juego es indiferente para la mayoría de los consultados (43%). Mientras la segunda preferencia (32%) la consiguen los juegos cuya duración se extiende por espacio de treinta minutos a una hora.
- La cantidad de participantes involucrados en el juego le resulta indiferente a un poco más de la mitad (51%) de los consultados.

- Entre los juegos preferidos destacan con ventaja los videojuegos (53%), seguidos por los juegos de mesa (22%) y los juegos de cartas (17%)<sup>13</sup>.
- Finalmente, a la luz de estos hallazgos decidimos que las actividades de nuestras propuestas, en primer término, agruparían a los estudiantes individualmente, en parejas y grupos; y, en segundo lugar, tendrían distintas duraciones: 15, 30, 45, 60 y 120 minutos.

---

<sup>13</sup> Para conseguir este dato contabilizamos las veces en que estos tipos de juegos recibieron la valoración "me gusta muchísimo".

#### 4.4.2.4 Encuesta: ¡Vamos a jugar!

A diferencia del cuestionario anterior, en el que se planteaban situaciones hipotéticas de juego, los estudiantes debían jugar para cumplimentar este. Esta diferencia es radical, pues si con 'Los juegos y tú' indagamos en la percepción de los participantes, con este cuestionario buscábamos que los estudiantes reflexionaran justo después de la acción jugar para recabar información sobre cómo los participantes percibían su propio comportamiento frente a determinados tipos de juegos. Lo que nos permitiría, posteriormente, contrastar esa información con la que nos habían proporcionado en el cuestionario 'Los juegos y tú'. Dicho de otra forma, con la primera encuesta obtendríamos información sobre cómo se comportarían en situaciones hipotéticas de juego mientras que con esta, la segunda, recopilaríamos las valoraciones que realizaran los estudiantes de su propia actuación (y la de sus compañeros) durante los distintos juegos. Preguntamos por el comportamiento de sus compañeros de juego solo para, en caso de ser necesario, desempatar perfiles de jugador en los que fuera difícil determinar cuál era el rasgo dominante y cuál el secundario, tratamos este asunto con más detalle en el apartado 4.10.1.1 del presente trabajo. De esta manera, esta encuesta consta de tres apartados, uno para cada juego. Los dos primeros apartados se subdividen, a su vez, en dos secciones: la primera destinada a la autopercepción del participante; la segunda, a cómo percibió a sus compañeros durante el desarrollo del juego. Por su parte, en el tercer y último apartado constaba de una parte para valorar cuánto les gustó el juego y otra en la que debían escribir un texto para explicar cómo se había organizado la clase para resolver el desafío planteado por el juego. Para cerrar lo atinente a la estructura de esta encuesta, es necesario mencionar que los ítems de los primeros apartados fueron tomados íntegramente de la encuesta 'Los juegos y tú'. De todas formas, el instrumento está disponible para su consulta en el anexo E del presente documento.

Para cumplimentar esta encuesta los estudiantes tuvieron que jugar primero a tres juegos: uno individual competitivo (*Fantasma Blitz*), uno de parejas en el que los miembros

colaboran para ganarle a la otra pareja (*Código secreto*) y un juego tradicional, de carácter grupal y colaborativo, que dividía la clase en tres grupos que, a su vez, debían colaborar entre ellos para conseguir el objetivo propuesto (llevar, sin tocarla, una pelota de tenis de mesa desde un extremo al otro del aula, procurando que todos los integrantes de la clase participaran del procedimiento).

El procedimiento de juego y cumplimentación de la encuesta fue el siguiente. En primer lugar, para jugar a los dos primeros juegos la clase se dividió en grupos de cuatro alumnos. Mientras un grupo jugaba a *Fantasma Blitz*, el otro estaba jugando a *Código secreto*; después de jugar completaban el primer apartado del cuestionario. Hecho esto, el grupo que jugó a, por ejemplo, *Fantasma Blitz* ahora jugaba a *Código secreto* y, después, completaban la segunda parte del instrumento. En el caso del tercer juego (el grupal en el que participa toda la clase), se dividió la clase en tres grupos y a cada uno se le entregó una caja con los materiales del juego. Luego, oralmente, el profesor les comunicó que el objetivo era trasladar la pelota de tenis de mesa de un extremo al otro de la clase, sin tocar en ningún momento la pelota y, además, debían participar todos. Una vez terminado el juego, cada participante explicó en su cuestionario de qué manera su grupo había resuelto el desafío y cómo se organizaron con los grupos restantes.

#### **4.4.2.5 Encuesta de motivación.**

Nuestra investigación se guía, en materias de motivación, según los planteamientos de la SDT. En términos prácticos esto quiere decir que entendemos la motivación como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Ryan & Deci, 2000b). Dado que nuestro objetivo principal es analizar la motivación de los estudiantes en los contextos de unas propuestas didácticas gamificadas, durante nuestra investigación hemos propuesto varias instancias de medición,

observación y valoración de la motivación de los estudiantes antes, durante y después de nuestra intervención en el aula. Sin embargo, aquí nos dedicaremos exclusivamente a dar los detalles de la construcción y administración del instrumento que utilizamos para indagar en la motivación de los estudiantes antes y después de nuestra intervención didáctica, ya que son básicamente el mismo instrumento salvo que la primera (antes) debían cumplimentarla en función de su experiencia con las actividades realizadas durante el primer y segundo semestres con el profesor; mientras la de motivación final, debían completarla valorando el trabajo que habían realizado con nuestras PDG. Por otra parte, lo relativo a las mediciones de la motivación durante la intervención didáctica está tratado detalladamente en los apartados 5.1.1.2 y 5.2.1.2 del capítulo de resultados de este estudio. Dicho esto, pasamos a explicar cómo hemos construido nuestro instrumento.

El cuestionario usado para indagar en la motivación de los estudiantes es, hasta cierto punto, de creación propia, ya que para confeccionarlo adaptamos algunos ítems de la encuesta SQR-A, en la traducción española de Alonso Tapia (2001); del cuestionario MAPE-I de motivación hacia el aprendizaje y de la escala de motivación académica AMS-HS 28, en su versión para estudiantes de secundaria; el lector puede consultarlos en el anexo F de este documento.

Aunque estos instrumentos cuentan con los procesos de validación estadística necesarios para asegurar la obtención de datos fiables, no consideramos pertinente aplicarlos íntegramente a nuestros participantes, puesto que con ellos se recogía información general sobre la motivación de los estudiantes hacia el contexto académico; cuando nosotros requeriáramos indagar en asuntos más específicos. Por ello, seleccionamos algunos ítems de estos tres instrumentos y los adaptamos para construir un cuarto que sí nos permitiera obtener la información que necesitábamos sobre, por ejemplo, el nivel de autopercepción de sus capacidades o bien, sus preferencias sobre el tipo de actividades.

El instrumento resultante consta de 13 ítems a valorar en una escala de Likert de cuatro niveles y está disponible en el anexo G. La tabla 4.4 expone los ítems que hemos adaptado para construir nuestra encuesta.

Tabla 4.4: Ítems adaptados para construir la encuesta de motivación

Encuesta de motivación	SQR-A	MAPE-I	AMS-HS 28
1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.			ítem 20
2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.		ítem 21	
3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.		ítem 31	
4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.	---	---	---
5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.			ítem 7
6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.		ítem 14	
7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.	ítem 6		
8. Saber qué debo hacer para conseguir buena nota me ayuda a concentrarme.	ítem 19		
9. Prefiero las actividades en las que puedo competir contra mis compañeros.		ítem 33	
10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.		ítem 13	
11. Prefiero hacer actividades que tengan un producto tangible (un texto escrito, un vídeo, una imagen, etc.).	---	---	---
12. Me gustan más las actividades grupales que las individuales.		ítem 30	
13. En general me parecen fáciles las actividades que hacemos en esta asignatura.		ítem 64	

En la tabla 4.4 se aprecia que en nuestra encuesta hay dos ítems, el cuarto y el undécimo, que no tienen correspondencia con ninguno de los tres instrumentos referidos, esto se explica porque ambos abordan cuestiones muy particulares sobre su preferencia respecto de la duración y el producto de las actividades, respectivamente. Decidimos incluir igualmente estos ítems en el instrumento para conocer sus valoraciones sobre este asunto y poder evaluar si las han cambiado al finalizar nuestra intervención en el aula.

Finalmente, esta encuesta se aplicó antes de comenzar la intervención didáctica en el aula, concretamente, el día 14 de marzo de 2017 en G4 y el 20 de marzo del mismo año en G3; en total, el instrumento se administró a los 58 estudiantes (29 en cada grupo) que estuvieron presentes en clases esos dos días. En líneas generales, la información recabada con esta encuesta sugiere que en ambos grupos los estudiantes se sienten más motivados con las actividades grupales que representen un desafío y posean objetivos bien definidos. Las revisiones exhaustivas de los resultados de este instrumento en sus dos momentos de aplicación (antes y después de la intervención didáctica) están expuestas en los apartados 5.1.1.4 y 5.2.1.4 de este estudio, lugar en el que analizamos el corpus de esta investigación.

#### **4.4.3 Confección del material didáctico**

En este apartado, primero, expondremos las decisiones de diseño que tomamos a partir de la información recabada con los instrumentos descritos a lo largo de las secciones del apartado 4.4.1. Después, detallaremos lo relativo a la narrativa y continuaremos con el proceso de confección y ajuste de los materiales, primero de la unidad I y luego cerraremos con lo de la unidad II. En la tabla 4.5 recogemos las decisiones de diseño que tomamos a partir de la información recabada por las encuestas.

Tabla 4.5: Decisiones de diseño a partir de las encuestas

Instrumento	Fecha	Lugar de aplicación	Información obtenida	Producto/decisión
Encuesta de percepción de la dificultad.	06/06/2016	Instituto en Santa Perpètua de Mogoda, 57 alumnos que están terminando 1.º de ESO.	Nerviosismo en exposiciones orales. Problemas a la hora de planificar y revisar los textos. Dificultades de comprensión lectora.	Selección y secuenciación de los contenidos que trabajarán las dos unidades didácticas.
Encuesta de intereses y gustos narrativos	29/09/2016 (G3) 30/09/2016 (G4)	Instituto de Castelldefels, 56 estudiantes cursando 1.º de ESO: 27 de G3 y 29 de G4.	Los géneros predilectos son la fantasía, el realismo y la comedia. Recomendaron libros como el <i>Diario de Greg</i> y <i>Harry Potter</i> .	Definición de la narrativa de las propuestas didácticas: realismo, acción y fantasía, en el marco de un <i>fánfic</i> <sup>14</sup> de la saga <i>Harry Potter</i> .
Encuesta Los juegos y tú	01/03/2017 (en ambos grupos)	Instituto de Castelldefels, 58 estudiantes de 1.º de ESO: 29 de G3 y 29 de G4, respectivamente.	La cantidad de jugadores y la duración del juego les es indiferente. En el grupo consultado predominan los tipos de jugador sociable y explorador. Prefieren los videojuegos antes que otros juegos.	Las actividades organizarán a los estudiantes de forma individual, en parejas y en grupo. Las actividades tendrán diferentes duraciones y niveles. Se valora utilizar premios, puntos y avatares.
Encuesta ¡Vamos a jugar!	07/03/2017 (G3) 10/03/2017 (G4)	Instituto de Castelldefels, 58 estudiantes de 1.º de ESO: 30 de G3 y 28 de G4, respectivamente.	El juego individual competitivo fue el mejor valorado. El tipo sociable de jugador vuelve a destacar.	Gana fuerza la idea de utilizar premios, puntos y avatares.
Encuesta de motivación inicial	14/03/2017 (G4) 20/03/2017 (G3)	Instituto de Castelldefels, 58 estudiantes de 1.º de ESO: 29 de G3 y 29 de G4, respectivamente.	Se sienten más motivados por las actividades grupales y desafiantes Los estudiantes se perciben capaces para desarrollar cualquier actividad.	Se confirma la necesidad de presentar las mismas actividades con distintos niveles de dificultad.

<sup>14</sup> Un *fánfic* (o *fan-ficción*) es una versión escrita por los fanáticos de una historia, a partir del marco narrativo y los personajes propuestos en la historia original (Fathallah, 2017).



Utilizando la información recogida en la tabla 4.5, definimos los componentes de las propuestas que trabajaremos con los estudiantes en el aula. En la tabla 4.6 recogemos brevemente estos componentes y las características generales de las unidades, según el grupo en el que se trabajarán.

Tabla 4.6: Lineamientos de la gamificación en las PDG

Grupo	Unidad I	Unidad II
G3	<p>Seis actividades en total, gestionadas por el profesor. Unidad de gamificación cerrada que incluye los siguientes elementos gamificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración: <i>fánfic</i> de Harry Potter, primera parte.</li> <li>• Avatares: entrenadores lingüísticos.</li> <li>• Sellos de colores a modo de calificaciones.</li> <li>• Premios en dos de las seis actividades. Los estudiantes solo serán informados de la existencia de premio en una de las actividades.</li> </ul>	<p>Cada estudiante elegirá libremente qué y cuántas actividades realizará, en función de el puntaje obtenido en las habilidades trabajadas en la primera unidad. Unidad de gamificación abierta que incluye estos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración: <i>fánfic</i> de Harry Potter, segunda parte.</li> <li>• Avatares: entrenadores lingüísticos.</li> <li>• Niveles: fácil, medio y difícil.</li> <li>• Puntos: determinados por el nivel de la actividad.</li> <li>• Elección de las actividades.</li> <li>• Gestión autónoma del tiempo.</li> </ul>
G4	<p>No gamificada. Los estudiantes realizarán las mismas seis actividades que el otro grupo, pero sin los componentes gamificados antes descritos. Salvo los premios en las mismas dos actividades.</p>	<p>Gamificada abierta, idéntica en sus componentes a la que trabaja el otro grupo. Solo se diferencian en términos narrativos, pues en esta versión se explica brevemente la primera parte de la narración para entrar directamente al marco narrativo del segundo capítulo.</p>

En la tabla 4.6 se aprecia que establecemos una distinción entre la gamificación que hemos denominado ‘cerrada’ y otra que hemos dado en llamar ‘abierta’, en alusión a los videojuegos de mundo cerrado, del tipo *Mario Bros*, en contraposición a los videojuegos de mapa abierto como *Minecraft*. La diferencia fundamental entre ambos tipos de gamificación reside en que la gamificación abierta, a diferencia de la cerrada, contempla como eje

estructurador de su diseño la elección del estudiante. Es decir, es el estudiante quien en función de los objetivos que haya establecido decidirá en todo momento qué actividades realizará para conseguir lo que se ha propuesto. En la gamificación cerrada, en cambio, nos limitamos a emplear algunas características de los juegos, pero es el profesor quien pauta y dirige en todo momento las acciones de los estudiantes. En síntesis, en la gamificación abierta el estudiante tiene una autonomía de la que carece en la gamificación cerrada.

Por otra parte, en la tabla 4.6 también se aprecia que algunas unidades contemplan el uso de una narración que da cohesión argumental a sus actividades. Revisemos a continuación en qué consiste esta narrativa, de qué manera está presente en los materiales y cómo la implementamos en el aula con los estudiantes.

#### **4.4.3.1 Narrativa.**

Las dos unidades gamificadas cuentan con un marco narrativo que las cohesiona. Su elección y creación fue producto de la información recabada sobre los gustos de los estudiantes durante la fase preliminar. La narrativa de las unidades deriva de la saga de Harry Potter y retoma la idea de que existe un Ministerio de Magia cuya función principal es resguardar que los ‘no magos’ se enteren de que existe todo un mundo mágico paralelo al suyo. A continuación, trataremos la línea argumental de la narrativa (A), explicaremos cómo la introducimos en el aula (B) y cómo la integramos en la estética de los materiales didácticos(C).

##### **A. La historia**

En el último tiempo, el Ministerio de magia ha sido alertado de que, al parecer, se cierne una amenaza sobre el mundo mágico. Para averiguar si la amenaza es real, el Ministerio necesita infiltrar magos en el mundo *muggle*, el problema está en que los magos son pésimos disimulando sus poderes y, por tanto, es muy fácil reconocerlos. Para entrenar a los magos se necesita agentes humanos que puedan enseñarles a parecer ‘menos mágicos’, por eso, la

ministra de magia se ha contactado con Doble R, un avezado agente lingüístico-técnico, y le ha pedido colaboración para poner en marcha el programa REALTIC (**R**eclutamiento **E**xcepcional de **A**gentes **L**ingüístico-**T**écnicos para **I**nfiltrar magos en el **C**ampo muggle). Doble R, quien en el mundo humano dedica su tiempo a ser profesor de lengua castellana y literatura, les ofrecerá a sus estudiantes convertirse en nuevos agentes lingüísticos para entrenar a los magos que se infiltrarán en el mundo humano.

## **B. La sesión introductoria**

Dado que sabíamos que la primera impresión sería determinante para el grado de implicación de los estudiantes en las PDG, le solicitamos al profesor colaborador (el célebre agente Doble R) que introdujera la historia de una manera creíble.

Para conseguir este efecto de verosimilitud nos valimos de una baja prolongada que mantuvo al profesor ausente del aula durante un mes. Es decir, para comenzar la sesión introductoria, primero el profesor llegó preocupadísimo y distraído a la clase. Luego, después de que los estudiantes preguntaran qué le ocurría, el profesor dijo algo como esto: “¿Os acordáis de que estuve un mes de baja? Pues bien, tuve que viajar a Londres a realizar un trabajo urgente, algo ultrasecreto que ahora me veo en la obligación de compartir con vosotros”. A continuación, reprodujo dos audios: en el primero se oye una serie de mensajes de alerta en distintas lenguas; en el segundo, se escucha un mensaje de la ministra de magia en el que le pide al profesor su colaboración y la de sus alumnos. Estos audios están disponibles para el lector en la carpeta ‘Narrativa’ de los materiales incluidos en la memoria USB adjunta.

Finalmente, una vez que los estudiantes manifestaron su interés por participar en el programa REALTIC, realizaron la primera actividad de la unidad I que consiste en confeccionar el manual del recluta, que no es más que la libreta que utilizarán a modo de bitácora durante toda la intervención didáctica, o sea, durante el desarrollo de las dos unidades.

### C. La narrativa en los materiales

El grupo G3 trabajó desde un comienzo con las unidades gamificadas, por lo que todos los materiales con los que emplearon contenían referencias de la historia del Ministerio de Magia. En cambio, en el caso del grupo G4, el material de la primera unidad no contiene ninguna referencia a la narrativa del Ministerio de Magia. Solo a partir de la segunda unidad este grupo accede al mundo narrativo. Veamos algunos ejemplos extraídos de los materiales.

La Figura 4.1 corresponde a la primera diapositiva que el profesor proyectó en el aula para desarrollar la cuarta actividad de la primera unidad, en el grupo de G3, esta primera diapositiva cumple la función de contextualizar e, incluso, justificar narrativamente la actividad que los estudiantes deben emprender, por lo que esta diapositiva no existe en el material del grupo G4. En la imagen se aprecia, junto con la explicación narrativa, que en su extremo inferior está decorado con elementos relacionados con el mentado Ministerio de Magia.

Figura 4.1: Primera diapositiva, cuarto reto en G3

*Reto cuarto*

La primera fase del plan REALTIC está llegando a su fin. Os enviaremos una agente para ayudaros a enfrentar el último reto de esta etapa.

La agente Línber no ha estado nunca en Barcelona y no es muy ducha con las palabras. Por eso os solicitamos que le expliquéis de manera visual cómo llegar desde el aeropuerto a Plaza Cataluña, pues ahí está el hotel donde se quedará.




La Figura 4.2 muestra la siguiente diapositiva para el grupo G3, mientras en la Figura 4.3 vemos su correspondencia en el grupo G4. Se percibe que en el material del grupo G3 empleamos una tipografía de fantasía en palabras como 'objetivo' y 'modalidad', el uso de esta fuente no es baladí, ya que es la misma usada para escribir el título 'Harry Potter' en las películas de la saga homónima. Además, se ve una división en la información que facilita su comprensión. Por último, a diferencia del grupo G4, a G3 se le facilita una fuente para realizar la actividad

Figura 4.2: Segunda diapositiva, cuarto reto en G3

*Reto cuarto*

**Objetivo:** Demostrar visualmente una comparación.

**Modalidad:** Parejas/competición.

**Tiempo:** 60 minutos

**Requerimientos técnicos** Crear con Canva una infografía que compare cuáles son las alternativas de transporte para ir desde el aeropuerto a Plaza Cataluña en Barcelona.

Buscar la información necesaria en la sección "Transportes" del sitio web.

<http://www.aeropuertobarcelona-elprat.com/>

Figura 4.3: Primera diapositiva, cuarta actividad en G4

## Cuarta actividad

**Modalidad:** Parejas/competición

**Tiempo estimado:** 60 minutos


**Instrucciones:**

Crear con Canva una infografía que compare cuáles son las alternativas de transporte para ir desde el aeropuerto a Plaza Cataluña en Barcelona.

En este punto de la exposición, es necesario recordar que ambos grupos trabajaron con una versión gamificada de forma abierta de la segunda unidad, por este motivo, los materiales empleados son los mismos tanto para el grupo G3 como para G4.

En Figura 4.4 se muestra el formato de la página de la libreta donde llevamos el registro del progreso de los estudiantes. En primer lugar, se aprecia que la página está decorada con imágenes relacionadas con el Ministerio de Magia y, en segundo término, que se menciona al estudiante por su alias y se le pregunta por el nombre del mago al que está entrenando.


Figura 4.4: Registro del agente





*Registro del agente*


Agente responsable: Sombrero  
Nombre de la maga/o: \_\_\_\_\_

*Características que requiere para salir al campo*


Leer m  


Escuchar m  


Escribir m  


Hablar m  


Códigos de tareas realizadas

#### 4.4.3.2 Unidad I.

Sobre el diseño de esta primera parte, es importante señalar que el desarrollo del trabajo con la unidad está gestionado en todo momento por el profesor, por tanto, las características y dinámicas de estas actividades se asemejan bastante a las que los estudiantes están acostumbrados a trabajar en el aula, es decir, realizan actividades individuales, en parejas y grupales, bajo la supervisión y dirección del profesor de la asignatura. En este sentido, el peso que tuvo la clase expositiva del profesor es la única diferencia considerable entre la forma de trabajo de esta unidad y lo que los estudiantes realizaron con él durante los dos trimestres anteriores, ya que en nuestra unidad la clase expositiva queda relegada a un segundo plano y cede su lugar al trabajo directo de los estudiantes con la guía del profesor. Ahora bien, y dado que el grupo G3 trabajó con la versión de gamificación cerrada de la unidad, en ella sí había elementos que podrían resultar novedosos para los estudiantes, como el marco narrativo que cohesionó las actividades, el uso de alias (tanto de los estudiantes como del profesor), la obtención de sellos de colores en vez calificaciones y la existencia de premios en dos actividades de la unidad. más adelante, en el capítulo de los resultados de este estudio, trataremos *in extenso* este asunto. Pasemos a revisar en detalle la estructura de la unidad I.

Esta primera unidad de las PDG está compuesta por un set de seis actividades, cuya secuenciación completa y los materiales están disponibles en el anexo I, respectivamente. En la tabla 4.7 recogemos las especificaciones de las actividades que conforman la unidad para que el lector pueda hacerse buena idea de qué contenidos se trabajan y cómo están secuenciados.



Tabla 4.7: Actividades de la unidad I

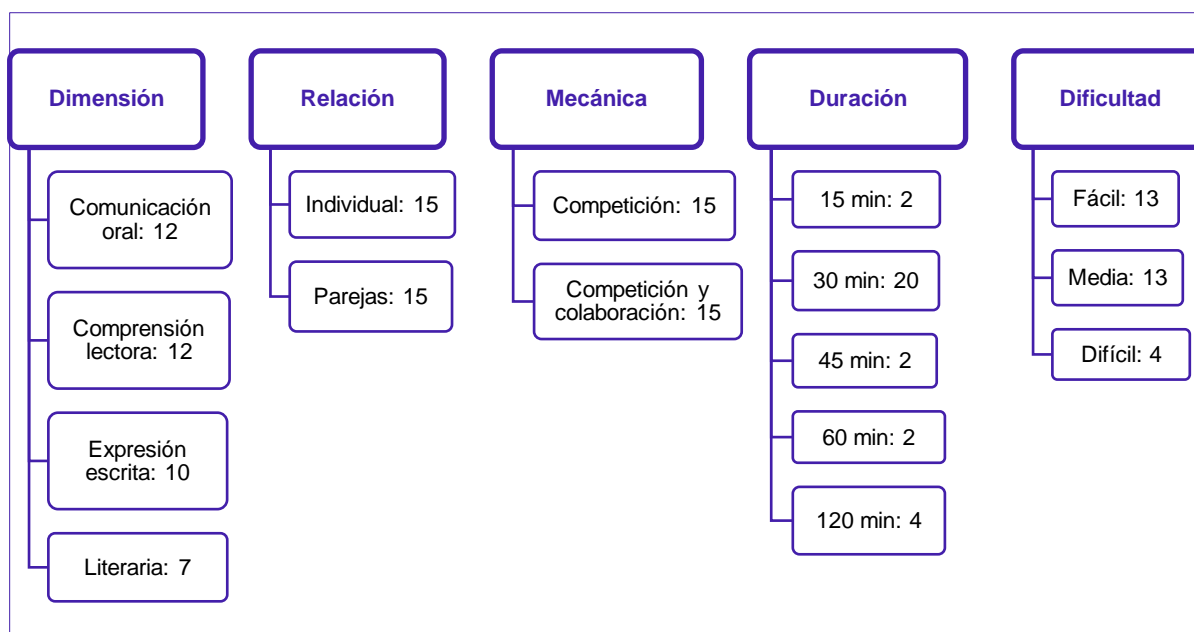
Actividad	Dimensión	Contenidos/Competencias	Relación	Tiempo	Mecánica
Actividad inicial: El mandato	Comunicación oral	Comprensión de mensajes orales simples. Identificación de lenguas distintas del castellano.	Grupal	60 min	Colaboración
	Comprensión lectora	Tipología textual: el manual de instrucciones. Modo imperativo. Otras construcciones gramaticales que vehiculan órdenes (futuro simple, presente del subjuntivo y perífrasis obligativas).			
Identidades de tapadera: El texto descriptivo	Comunicación oral	Comprensión de un texto descriptivo oral. Interpretación de la descripción oral de un personaje.	Individual	60 min	Competición (premio)
	Comprensión lectora	Reconocimiento de sustantivos y adjetivos. Descripción objetiva. Descripción subjetiva. El Adjetivo. Verbos copulativos. El complemento del nombre.			
Manuales cotidianos: El manual de instrucciones	Comprensión lectora	Tipología textual: el manual de instrucciones.	Grupal	120 min	Colaboración
	Expresión escrita	Organización lógica de un procedimiento Marcadores discursivos: ordenadores I y II. El imperativo y otras construcciones para transmitir órdenes: el presente del subjuntivo, perífrasis obligativa, el futuro simple, modalizadores para atenuar órdenes.			
Díctame que no entiendo: El microrrelato	Comunicación oral	La entonación de un texto narrativo. Signos de puntuación.	Grupal	60 min	Competición (premio)
	Literaria	Comprensión de un texto narrativo.			

Actividad	Dimensión	Contenidos/Competencias	Relación	Tiempo	Mecánica
Refranero visual: El refrán	Comunicación oral	Creación de un texto expositivo oral.	Individual	60 min	Colaboración
	Comprensión lectora	Figuras literarias: metáfora, comparación, personificación e hipérbole.			
	Expresión escrita	Planificación de textos audiovisuales (guion/escaleta).			
Infografías para el mundo: La infografía	Comprensión lectora	Comprensión de un texto expositivo multimodal.	Parejas	120 min	Colaboración Competición
		Tipología textual: características de la infografía.			
	Expresión escrita	Creación de un texto expositivo multimodal			

#### 4.4.3.3 Unidad II.

A diferencia de la primera, en la segunda unidad los dos grupos (G3 y G4) trabajaron con la misma versión del material, es decir, con la unidad de gamificación abierta en la que los estudiantes deben escoger qué actividades realizar y cómo gestionar el tiempo de trabajo. Esta unidad está compuesta por un total de 30 actividades que trabajan una o más dimensiones curriculares de la asignatura y tienen relaciones, mecánicas, duraciones y niveles de dificultad distintos. Esta variedad en las actividades responde a que el planteamiento didáctico de esta unidad establece la libertad de elegir como eje central de su diseño. De este modo, será el/la estudiante quien tendrá que plantear y desarrollar de forma autónoma una estrategia para superar (aprobar) exitosamente la unidad. La Figura 4.5 recoge la distribución de las actividades que componen esta unidad. La descripción completa de cada actividad está a disposición del lector en el anexo K del presente trabajo.

Figura 4.5: Distribución de las actividades en la unidad II




En la Figura 4.5 se aprecia que procuramos distribuir de manera equilibrada las actividades de la unidad, salvo en el caso de la duración de 30 minutos. Esta decisión responde a una preferencia que los estudiantes manifestaron durante la fase preliminar, concretamente en la encuesta ‘Los juegos y tú’; el lector tiene a su disposición los resultados de esta encuesta en el anexo D del presente trabajo. Por otra parte, del esquema es posible deducir que, en ocasiones, una misma actividad aborda más de una dimensión curricular. Sobre este punto, en la tabla 4.8, exponemos los contenidos y competencias trabajados en esta unidad.

Tabla 4.8: Contenidos y competencias unidad II

Dimensión	Habilidad en U II	Contenidos/Competencias
Comunicación oral	Hablar	Producción de textos en formato oral: anuncios, entrevista y exposición.
	Escuchar	Obtener información, interpretar y valorar textos orales formales e informales.
Comprensión lectora	Leer	Obtener información a partir de textos literarios y no literarios. Reconocer las características estructurales de distintos tipos de texto.
Expresión escrita	Escribir	Planificar, escribir, revisar y corregir textos: entrevistas, diálogos, anuncios, exposición.
Literaria	Hablar	Comprensión de textos narrativos. Expresar opiniones sobre textos literarios.
	Escuchar	
	Leer	
	Escribir	




Para recapitular la información de la Figura 4.5 y la tabla 4.8 queremos apuntar dos asuntos: el primero, que en las actividades de larga duración (las de más de una hora) suele abordarse más de una dimensión y, en segundo término, que la dimensión literaria está presente de manera transversal en las cuatro habilidades de las actividades. A continuación, revisaremos un par de ejemplos de actividades para ilustrar estos asuntos.

Figura 4.6: Actividad de corta duración

Código COM—C1VD		
<b>Características</b> Leer 	<b>Tiempo:</b> 30 minutos <b>Materiales:</b> — <b>Productos resultantes:</b> (Exp) Responder los enigmas.	<b>Requerimientos técnicos</b> Individual
<p>Desarrollar el poder de deducción es un arma importante para que un mago sin infiltre en el mundo muggle, en realidad, deducir es una habilidad útil para cualquiera que se enfrente a problemas cotidianos. Para resolver estos enigmas solo necesitas leer con atención, las pistas están esperando ser descubiertas.</p> <p><b>Enigma 1</b></p> <p>Entre la cinta plateada de la mañana y el brillo verdoso del Támesis, el Padre Brown y Flambeau paseaban por Battersea Park. El cura, bajito y astroso, parecía aún más diminuto bajo su enorme paraguas. Flambeau, antiguo coloso del crimen, reformado tras conocer e intentar estrangular al sacerdote al que ahora llamaba amigo, le preguntaba al Padre Brown cómo había logrado resolver un reciente asesinato.</p>		

En el ejemplo de la Figura 4.6 se aprecia que en la parte superior de la actividad aparecen los datos que la identifican: código, habilidad/es que trabaja y cuántos puntos da, el tiempo disponible, los materiales necesarios para realizarla, los productos que debe entregar el estudiante y los requerimientos técnicos. Debajo de la sección de identificación encontramos un párrafo breve que justifica narrativamente la actividad. más abajo, aparece el material con el que los alumnos deben trabajar, en este caso, se trata de tres enigmas que los estudiantes deben responder en su libreta o expediente del recluta ('Exp' en la actividad) y de forma individual. En el supuesto de responderlos bien, el estudiante obtendrá dos puntos de la habilidad 'leer'.

Figura 4.7: Actividad de larga duración

Código EXP-L1		
<b>Características</b> Escuchar  Escribir  Hablar 	<b>Tiempo:</b> 120 minutos <b>Materiales:</b> VID-EXP-L1 <b>Productos resultantes:</b> (Exp) Preguntas respondidas. (Exp) Resumen y cuadro. (Vid) Explicación de un concepto. x2	<b>Requerimientos técnicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parejas</li> <li>- Auriculares</li> <li>- Dispositivo para reproducir vídeo (móvil, ordenador o tableta).</li> </ul>
<p>Seguramente muchas veces os habéis encontrado en situaciones en las que alguien os explica algo a través de una historia. Os desafiamos a averiguar qué es lo que os explican en el siguiente vídeo.</p> <p>Para ello, primero, <b>observad</b> el vídeo completo, prestando atención a todos sus detalles. Podéis ver el vídeo todas las veces que queráis.</p> <p>A continuación, en vuestro expediente, responded las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo que intenta explicar el orador?</li> <li>- ¿Cumple con el objetivo de explicar correctamente el concepto? ¿Por qué?</li> </ul>		

La actividad del ejemplo en la Figura 4.7 implica el trabajo con un vídeo y está pensada para realizarse en pareja en dos sesiones de trabajo (120 minutos). En la primera sesión los estudiantes tenían que ver y analizar el vídeo de una charla que explica el concepto de la décima. Luego, en la segunda sesión, cada estudiante tenía que grabar con un móvil un vídeo en el que ellos aparecieran explicando un concepto. El indicador 'x2' aparece en la sección de productos resultantes para señalar que deben entregarse dos vídeos: uno por cada miembro de la pareja. Por otra parte, completar esta actividad pone diez puntos en juego: cuatro de 'escuchar', uno de 'escribir' y cinco de 'hablar'. Reparamos en este asunto porque para aprobar en esta unidad los estudiantes debían obtener, al menos, 8 puntos en cada una de estas cuatro

habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir; por lo que realizar este tipo de actividad podía acercarlos a aprobar.

#### **4.5 Fase de implementación: el trabajo con el material en el aula**

Esta fase comprende, por una parte, el tiempo en el que los estudiantes de los dos grupos trabajaron en el aula los materiales de ambas unidades y, por otra, el tiempo que dedicamos a ajustar el diseño del material de la segunda unidad, en función de las necesidades que tanto los estudiantes como su profesor manifestaron a lo largo del desarrollo de la primera unidad. En síntesis, el tiempo total de la fase de implementación se distribuyó de la forma y en los tres procesos que muestra la tabla 4.9.

Tabla 4.9: Tiempo de implementación del material

	G3	G4
Unidad I	20/03 al 18/04	20/03 al 19/04
Ajustes unidad II	20/04 al 04/05	
Unidad II	08/05 al 31/05	08/05 al 31/05

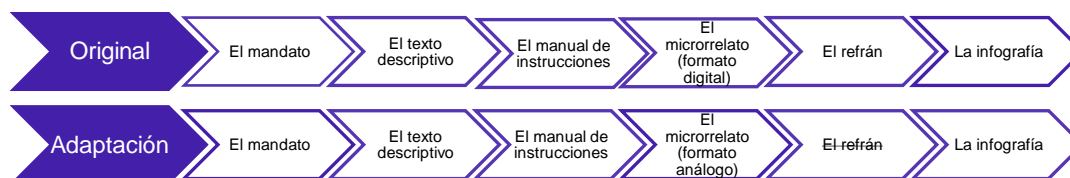
##### **4.5.1 Desarrollo de la unidad I**

Antes de describir cómo los estudiantes trabajaron en el aula con los materiales de la primera unidad, resulta imprescindible señalar que, en la propuesta original, esta unidad constaba de seis actividades, tal y como se mostró antes en la tabla 4.7. Sin embargo, por las razones que exponemos a continuación, decidimos modificar la cuarta actividad y eliminar la quinta y, por tanto, los estudiantes de ambos grupos solo hicieron cinco de las seis actividades propuestas originalmente.

Este cambio de planes se debió a que el centro nos informó repentinamente de que no podríamos disponer durante dos días consecutivos del aula de informática. Frente a la imposibilidad de trabajar con los ordenadores con los dos grupos en el aula de informática, consensuamos con el profesor modificar la propuesta original de las actividades de esta unidad. Luego de evaluarlo acuciosamente, decidimos priorizar los contenidos que hasta ese

momento los estudiantes no habían trabajado. Por ello, en primer lugar, optamos por eliminar la actividad del refrán pues los estudiantes ya habían trabajado las figuras literarias en el contexto de la poesía y, además, esta actividad al igual que la cuarta, requería de dos sesiones consecutivas de la sala de informática del centro. En segundo lugar, mantuvimos con modificaciones la actividad del microrrelato ya que, en opinión del profesor, los estudiantes debían seguir trabajando el texto narrativo. Así, las actividades de esta unidad quedaron como se muestra en la Figura 4.8.

Figura 4.8: Cambios en la unidad I



La versión original (en formato digital) de la cuarta actividad, la del microrrelato, constaba de dos partes: primero, los estudiantes se grabarían leyendo un microrrelato dado y con ese audio crearían un dictado en la página web de [Educaplay](#); segundo, realizarían el ejercicio de dictado que otra pareja de compañeros hubiera grabado en el sitio web, el lector tiene a su descripción completa de esta actividad en el anexo I. Por este motivo la actividad requería dos sesiones en el aula de informática: una para crear el dictado en el sitio web y otra para realizar el dictado de otra pareja. Dada la imposibilidad de contar con los medios técnicos que la actividad original requería, consensuamos con el profesor colaborador mantener la actividad, pero modificándola para que los estudiantes la pudieran realizar en un formato que no requiriera ordenadores. Finalmente, transformamos la actividad como lo sintetizamos en la Figura 4.9. Igualmente, el lector tiene a su disposición la descripción completa de esta y todas las actividades de esta unidad en el anexo I.



Figura 4.9: Cambios en la cuarta actividad



En síntesis, en la Figura 4.9. se aprecia que la actividad pasó ser en parejas a un grupo de cinco y, de formato digital a realizarse en papel, como lo muestran los ejemplos de los productos en la Figura 4.10. Los productos de esta actividad están disponibles en la memoria USB, concretamente en las carpetas 'Productos de los estudiantes' de cada grupo.

Figura 4.10: Producto de un grupo de la nueva actividad 4



Ajustados los materiales de la unidad I, iniciamos el trabajo con los estudiantes en el aula según la planificación expuesta en la tabla 4.10.

Tabla 4.10: Planificación de la Unidad I

Actividad	Fecha	Productos	Descripción
Actividad de presentación	G3: 20/3/2017 G4: 20/3/2017	Libreta del estudiante	Esta primera sesión introduce a los estudiantes en la narrativa de la unidad, al tiempo que ellos confeccionan la libreta que les servirá de registro/bitácora durante el trabajo de las dos unidades.
Identidades de tapadera	G3: 22/3/2017 G4: 21/3/2017	Texto descriptivo del personaje elegido como avatar.	Los estudiantes eligen un personaje para describirlo física y psicológicamente.
Encuesta motivación	G3: 22/3/2017 G4: 21/3/2017	Instrumento completado	Encuesta de 7 ítems sobre la motivación durante la actividad.
Manuales cotidianos	G3: 24/3/2017 G4: 22/3/2017	Manual de instrucciones de un proceso cotidiano.  Coevaluación de los manuales, usando una rúbrica dada.	Los personajes elegidos son magos, por tanto, no saben realizar sin magia acciones cotidianas como fregar los platos o atarse los cordones de los zapatos. Los estudiantes escribirán manuales para ayudarlos a realizar estas tareas cotidianas.
Encuesta motivación	G3: 27/3/2017 G4: 27/3/2017	Instrumento completado	Encuesta de 7 ítems sobre la motivación durante la actividad.
Microrrelato diseccionado	G3: 29/03/2017 G4: 28/03/2017	Dibujos de los hechos del cuento.  Cuento escrito a partir de las tarjetas de otro grupo.	Los magos no logran comprender textos simples como un cuento. Los estudiantes prepararán fichas visuales para explicar la misma historia que el cuento desarrolla con palabras.
Encuesta motivación	G3: 29/03/2017 G4: 28/03/2017	Instrumento completado	Encuesta de 7 ítems sobre la motivación durante la actividad.
Infografías para el mundo	G3: 31/03/2017 G4: 29/03/2017	Infografía de cómo llegar al centro de Barcelona desde el aeropuerto.	El Ministerio ha convocado a los agentes a una reunión en Barcelona. Los estudiantes harán infografías para indicarles el medio de transporte más conveniente para llegar desde aeropuerto al centro de la ciudad.
Encuesta motivación	G3: 03/04/2017 G4: 03/04/2017	Instrumento completado	Encuesta de 7 ítems sobre la motivación durante la actividad.

Sobre la información de la tabla 4.10 queremos puntualizar dos cuestiones, en primer lugar, en la columna de descripción solo aparece la forma en la que se les presentaron las actividades al grupo G3, en el que implementamos la gamificación cerrada. Para el otro grupo, en el que no gamificábamos esta unidad, las actividades eran sustancialmente las mismas, salvo que no contaron con ninguna explicación narrativa que las contextualizara. En segundo lugar, en la tabla 4.10 se aprecia claramente que después de culminar cada actividad los estudiantes respondieron una encuesta de motivación, a continuación, detallamos sus características.

#### 4.5.1.1 Encuesta de motivación durante la intervención.

Este instrumento fue el mismo para ambos grupos y se les administró al finalizar cada una de las cuatro actividades de la unidad. La encuesta consistía en seis aseveraciones formateadas en una escala de Likert de cuatro niveles. Además, contenía un ítem de valoración general en el que los estudiantes daban de 0 a 5 estrellas a la actividad. Las afirmaciones de la encuesta apuntan a distintos aspectos de la motivación académica de los estudiantes como autopercepción de la capacidad, gestión positiva de la ansiedad y el manejo de las expectativas ajenas sobre el desempeño (Alonso Tapia & Sánchez Ferrer, 1992; Ryan & Connell, 1989). En la Figura 4.11 recogemos una muestra del instrumento contestado por un estudiante.

Figura 4.11: Encuesta de motivación durante la unidad I

*Reto tercero*

Estoy de acuerdo con estas afirmaciones

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Me gustó la modalidad del reto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo encontré fácil.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este reto fue entretenido para mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me sentí cómodo/a haciéndolo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo hice sólo porque se supone que es mi deber.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis capacidades fueron suficientes para resolverlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Valoración general del reto

★★★★☆

Para finalizar este apartado sobre el desarrollo del trabajo en el aula de esta unidad, baste decir que en todo momento fue el profesor colaborador quien gestionó los tiempos, dio las instrucciones y supervisó el trabajo de los estudiantes en cada una de las actividades. Por tanto, sobre su figura recayó toda la gestión del aula y, en este sentido, la nuestra fue una labor 'detrás de bambalinas' pues nuestro cometido se limitó a corregir los trabajos de los estudiantes y a apoyar al profesor en todo lo que él necesitara.

Por último, aunque formalmente el trabajo de esta unidad terminó el día 03 de abril para ambos grupos, no fue sino hasta el día 18 del mismo mes que dimos por terminado el proceso de esta unidad, pues durante esos días tuvieron lugar las últimas entregas telemáticas de las infografías de la última actividad, la preparación y la rendición del examen de los contenidos abordados en la unidad.

#### **4.5.2 Ajustes de los materiales de la unidad II.**

Puesto que diseñamos las dos unidades concibiéndolas como parte de un todo, el que tuviéramos que modificar sobre la marcha las actividades de la primera unidad repercutió indefectiblemente en las de la segunda. Concretamente, en la primera unidad nos vimos en la necesidad de eliminar una actividad cuyo propósito último era trabajar la competencia oral de los estudiantes. Por esta razón, la transición entre la primera y la segunda unidad estuvo marcada por una descompensación en el trabajo de las cuatro habilidades que abordamos en los materiales: escuchar, leer, escribir y hablar, ya que luego de la eliminación de la actividad del refranero en la primera unidad, el trabajo de la habilidad 'hablar' quedó en franca desventaja respecto de las otras tres. Esto implicó dos cosas, primero, que tuviéramos que diseñar más actividades en la segunda unidad para trabajar esta habilidad; segundo, que muy probablemente los estudiantes elegirían más actividades que implicaran esta habilidad para compensar las carencias arrastradas desde la primera unidad y, por tanto, de alguna manera

esa elección dejaría de ser todo lo libre que nosotros habíamos planteado al momento de diseñar los materiales.

Además de este ajuste relacionado con la creación de actividades, nos vimos enfrentados a un dilema sobre la recogida de datos para nuestra investigación. En la primera unidad, luego de terminar cada actividad los estudiantes respondían una encuesta de motivación que nos permitía recabar información sobre esta durante el desarrollo de la actividad en cuestión, nos referimos a la encuesta reseñada en el apartado 4.5.1.1. En esta segunda unidad, en cambio, vimos que eventualmente un estudiante podía realizar cinco actividades de larga duración o bien quince cortas. Frente a la variabilidad de la cantidad de actividades que cada alumno podía desarrollar, consideramos que no resultaba operativo el que, después de cada actividad, los estudiantes respondieran la encuesta de motivación que tenía siete preguntas. Decidimos entonces que, en vez de las siete preguntas, los estudiantes solo valorarían en términos generales (dando de 0 a 5 estrellas) la actividad que acaban de hacer, es decir, solo mantuvimos la última pregunta de la encuesta de motivación aplicada en la primera unidad. Aunque sabemos que para efectos de esta investigación hubiera sido aún más provechoso haber aplicado el mismo instrumento en las dos unidades, privilegiamos el que los estudiantes dedicaran su tiempo a realizar las actividades en vez de invertirlo en responder la encuesta completa.

Para finalizar este apartado, solo nos resta comentar que durante las dos semanas que nos dedicamos a ajustar los materiales de la siguiente unidad, los estudiantes estuvieron trabajando como venían haciéndolo antes de nuestra intervención, es decir, trabajaron con las actividades sugeridas en el libro de texto, guiados en todo momento por su profesor.

### 4.5.3 Desarrollo de la unidad II.

El planteamiento de esta unidad didáctica es diametralmente distinto al de la primera. Este cambio está dado, fundamentalmente, porque en esta unidad son los estudiantes quienes eligen con autonomía qué actividades realizar y cómo gestionar su tiempo. En este sentido, el profesor se desplaza a una posición secundaria, cediéndole al estudiante el protagonismo en su proceso de aprendizaje. Pero esto no quiere decir que la figura del profesor se desentienda completamente de su función en la gestión del aula, muy por el contrario, en esta segunda unidad el reto al que se enfrentó el profesor colaborador fue poder responder diligentemente a las dudas y necesidades que manifestaron los estudiantes durante el trabajo con los materiales. Por tanto, en esta segunda fase de implementación del material en el aula, el profesor acompañó y guio a sus estudiantes durante el proceso de trabajo.

Precisamente, porque el acento del trabajo en esta unidad está puesto en la toma de decisiones y la gestión del tiempo de los estudiantes, la unidad no se desarrolló uniformemente en toda la clase durante el período en el que tuvo lugar, esto es, entre el 8 y el 31 de mayo de 2017; es decir, no todos los estudiantes desarrollaron las mismas actividades, ni tampoco lo hicieron durante el mismo tiempo. Hubo quienes trabajaron más; otros, menos. Hubo quienes decidieron realizar más actividades individuales; otros, más actividades que duraran menos tiempo, etcétera. De hecho, la forma en la que cada uno de los estudiantes seleccionó, desarrolló y se enfrentó a las actividades propuestas en esta unidad es materia de los resultados del análisis que abordaremos en el siguiente capítulo, concretamente, en los apartados 5.1.1.5 y 5.2.1.5.

A este respecto, baste apuntar que en términos de gestión del aula esta segunda unidad resultó más desafiante tanto para el profesor como para sus estudiantes. Para el primero porque de alguna manera esta forma de trabajo implicó el que no pudiera supervisar y registrar constantemente qué estaban haciendo los estudiantes. Para ellos también, pues decidir qué actividad realizar, controlar cómo y cuándo hacerla fue un reto al comienzo, ya que están más

bien acostumbrados a que sea el o la docente quien les pauté el trabajo que tienen por delante. Con todo, la unidad se desarrolló sin mayores contratiempos y los estudiantes cumplieron satisfactoriamente, registrando y valorando las actividades que realizaron durante este período.

Al finalizarla segunda unidad, y para dar un cierre narrativo al trabajo con la PDG, los estudiantes recibieron una credencial que los validaba como agentes del Ministerio de Magia (ver anexo S). Aunque todos y cada uno de ellos recibió la suya, quienes obtuvieron mejores calificaciones en las dos unidades recibieron una credencial válida por un período más extenso de tiempo. Sin embargo, y aunque este no fue un aspecto que destacáramos cuando se las dimos, sí hubo estudiantes que repararon en este asunto.

#### **4.6 Fase de reflexión: la evaluación del trabajo realizado**

Terminado el trabajo con los materiales de la segunda unidad, comenzamos la última fase de nuestra intervención en el aula con los estudiantes. Nos propusimos que esta fase, además de ser fuente de información para la investigación, propiciara un lugar de encuentro entre la práctica docente y la vivencia de los estudiantes. Para ello, planteamos dos instancias de reflexión individual y una grupal que contemplaba la presencia del profesor. A continuación, detallamos en qué consistieron y cómo se desarrollaron los tres momentos de reflexión.

##### **4.6.1 Reflexión individual**

La sesión siguiente a la culminación de la segunda unidad la dedicamos a la reflexión individual de los estudiantes. Además de recabar información valiosa para nuestra investigación, con esta sesión pretendíamos que ellos tuvieran la oportunidad de comunicarle al profesor sus impresiones sobre el trabajo realizado, al tiempo que se hacían conscientes de cómo se enfrentaron y manejaron la forma de trabajar propuesta en nuestros materiales. Para ello, primero les pedimos que respondieran una encuesta de motivación y a continuación les formulamos una pregunta que deberían responder por escrito.

#### **4.6.1.1 Encuesta de motivación final.**

Esta encuesta fue administrada el día 31 de mayo tanto en el grupo G3 como en el de G4. Fue cumplimentada por un total de 58 alumnos: 30 del grupo G3 y los otros 28 de G4. Este instrumento de medición es prácticamente idéntico al que le administramos a los estudiantes justo antes de comenzar a trabajar con los materiales de la primera unidad y que está descrito *in extenso* en el apartado 4.4.1.5 de este trabajo. Dicho de otra manera, aplicamos dos veces el mismo instrumento de medición: en la primera ocasión, los estudiantes respondieron sobre la base del trabajo que habían realizado hasta ahora con el profesor en clase (principalmente clases magistrales y trabajo con el libro de texto); luego, en la segunda aplicación de la encuesta de motivación, (y aquí radica la diferencia entre los instrumentos) le indicamos a los estudiantes que respondieran teniendo en cuenta solamente las actividades que habían trabajado el último trimestre, es decir, les solicitamos que valoraran conjuntamente tanto las actividades de la primera como las de la segunda unidad, en este punto, le indicamos al lector que los instrumentos están íntegros para su consulta en el anexo G. Los resultados de la aplicación de esta encuesta son materia de los resultados del capítulo siguiente.

#### **4.6.1.2 Texto de reflexión final.**

Luego de que los estudiantes respondieran la encuesta, el profesor escribió en la pizarra la siguiente pregunta: ¿Con qué actividades prefieres aprender castellano? A continuación, les solicitó que en sus libretas la respondieran por escrito, en este punto, resulta imprescindible señalar que el docente no mencionó la extensión que debería tener el texto y solo se limitó a mencionar que tendrían que contestar la pregunta justificando su respuesta. En las respuestas de los estudiantes se evidenció que hubo quienes se explayaron más y quienes fueron más escuetos, sin embargo, en líneas generales, los textos producidos cumplen satisfactoriamente la tarea encomendada. Por último, las transcripciones de estos textos están



disponibles en el anexo L, junto con un ejemplo de texto original, el resto de los textos de los estudiantes se encuentran en la memoria USB, específicamente en las carpetas 'Fase de reflexión'.

#### 4.6.2 Reflexión grupal: *focus group*

Luego de la reflexión individual, quisimos ahondar en la experiencia de los estudiantes durante el desarrollo del trabajo con nuestras propuestas didácticas. Para este cometido optamos por diseñar un *focus group*, pues la interacción entre los participantes nos permitiría obtener información de alta calidad, pues junto a Dörney (2007) creemos que esta técnica promueve un espacio de discusión y pensamiento conjunto en el que, producto de la sinergia colectiva, surgen ideas o conclusiones que recogen los puntos de vista del grupo entrevistado.

El que diseñamos fue un *focus group* semiestructurado que, partiendo de una pauta de preguntas, se fue adaptando en función de las respuestas y los temas que sobre la mesa pusieron los entrevistados. El instrumento que fue aplicado estuvo compuesto por cinco preguntas diseñadas para propiciar la discusión en torno a cuestiones relativas a la motivación como sensación de dominio, agobio, percepción del tiempo, generación de expectativas, autopercepción de la capacidad, etcétera. Además, incluyó un par de ítems para que los estudiantes valoraran las fortalezas y debilidades del diseño de las actividades de las unidades; la pauta completa del *focus group* está disponible para su consulta en el anexo M.

Por otra parte, para su aplicación y siguiendo las pautas de formación de *focus group* propuestas por Dörney (2007), escogimos seis estudiantes de G3 y otros seis de G4, según su nivel de motivación.

Figura 4.12: Participantes del *focus group*

Motivación	Hombre	Mujer
Alta	1	1
Media	1	1
Baja	1	1

En la Figura 4.12 se aprecia que establecimos tres niveles de motivación para elegir a los participantes y que, además, seleccionamos a una chica y un chico por cada nivel. Aunque el detalle de este asunto es materia del siguiente capítulo, de momento sí señalaremos que estos niveles de motivación son el resultado de cruzar los datos de las encuestas intermedias (las que respondían al terminar una actividad).

Para cerrar lo relativo a este asunto, solo nos resta comentar que el profesor colaborador moderó los *focus group* los días 01 y 02 de junio en G3 y G4, respectivamente y guio la reflexión con cada grupo durante algo más de dieciocho minutos en G3 y veintiocho en el grupo G4. En todo momento el profesor procuró mantener un clima distendido y ameno para que los estudiantes se sintieran cómodos y la conversación fluyera con naturalidad, tal y como se puede apreciar en las transcripciones de ambos encuentros, que están disponible para consulta del lector en el anexo N del presente trabajo

Finalmente, y del mismo modo que con las instancias de reflexión individual, la información aportada por los estudiantes durante el *focus group* será materia de los resultados expuestos en el capítulo siguiente, específicamente en sus apartados 5.1.2 y 5.2.2. Por lo pronto, baste decir que esta oportunidad de exponer los puntos de vistas del profesor y los estudiantes constituyó un espacio de encuentro más bien simétrico entre las dos partes involucradas durante el desarrollo del trabajo con nuestros materiales.

## **4.7 Recogida de los datos**

Del mismo modo en el que organizamos nuestra investigación en tres fases: una preliminar, una de implementación y una tercera de reflexión, hemos recogido datos en cada una de estas fases, haciendo uso de distintos instrumentos. En este apartado explicaremos cómo procedimos en la recolección y tratamiento de esos datos en cada una de las tres fases de nuestra investigación.

### **4.7.1 Fase preliminar: encuestas**

En el centro de Castelldefels donde realizamos la investigación, los estudiantes tenían un acceso limitado a la red de wifi y solo podíamos hacer uso de la sala de informática previa autorización de la dirección. Por este motivo, nos vimos en la necesidad de administrar en papel las encuestas y, por ende, tuvimos que darnos a la tarea de tabular manualmente los datos en registros de Excel. Para limitar el margen de error en el ingreso de los datos, hicimos un primer volcado que fue revisado por un colega ajeno a la investigación. Luego, volvimos a comprobar uno a uno que el volcado a Excel fuera fiel a lo que estaba plasmado en el papel. Gracias a esa doble revisión corregimos los errores de digitación que habrían desvirtuado los datos. Para cada encuesta creamos un libro distinto de Excel de dos hojas: una para la información del grupo G3 y otra para la de G4.

### **4.7.2 Fase de implementación: registros del trabajo en el aula**

Al comienzo de la primera unidad, en una actividad preliminar al trabajo propio de la asignatura, los estudiantes confeccionaron individualmente una libreta que les serviría para registrar todo el trabajo de las jornadas posteriores. Con esta libreta buscábamos implicar a los estudiantes en el proceso que iniciábamos, por lo que les dimos la oportunidad de que cada uno personalizara su libreta, por ejemplo, hubo quienes dibujaron en las portadas, otros las colorearon o simplemente escribieron su alias.

En la primera unidad gamificada, la que trabaja el grupo G3, la libreta funciona narrativamente como el canal de comunicación entre ellos y el Ministerio de Magia; mientras que en G4 solo manejan esta información a partir de la segunda unidad. De todas formas, en ambos grupos los estudiantes tienen conocimiento de que la libreta es un instrumento de trabajo que puede ser leído y revisado tanto por el profesor como por los burócratas del mentado ministerio. Esto favoreció el que la mayoría de los estudiantes tuviera un cuidado especial con la libreta, procurando mantenerla limpia y ordenada en la medida de sus posibilidades.

Durante la investigación, nuestra fuente principal de recolección de datos fue, sin lugar a duda, la libreta de los participantes. En ella cada uno fue recopilando la siguiente información:

- Lluvias de ideas y planes de redacción.
- Borradores: textos, escaletas, guiones y mapas conceptuales.
- Toma de decisiones y consensos grupales.
- Encuestas de valoración al finalizar una actividad (unidad I).
- Reporte de satisfacción (unidad II)
- Expediente del recluta (unidad II).
- Versiones finales de algunas actividades.
- Texto de reflexión individual.

A continuación, ilustraremos la relevancia de este instrumento recogiendo algunas capturas para que el lector conozca su estructura y los datos que en la libreta se alojan. De todas maneras, las digitalizaciones de las libretas están en la memoria USB que acompaña este trabajo, específicamente dentro de la carpeta 'Libretas' de cada grupo de estudiantes.

Figura 4.13: Cubierta de una libreta



Figura 4.14: 1.º Actividad de la unidad I

**Reto 1. Descripción**

- **Objetivo:** Describir física y psicológicamente a un personaje.

**Requerimientos técnicos:**

- Descripción física, nombre, edad y país de Origen.
- Ocupación y vida personal (familia, amigos y aficiones).
- Rasgos de personalidad; el trabajo, como se lleva con sus cercanos.


**Descripción:** ⑥

- Ella tiene 14 años, nació en Japón pero vive en Inglaterra. Mide un metro sesenta seis, su pelo es bien negro y liso además de su piel bien blanca.
- Ella todavía no trabaja pero siempre ayuda a sus padres con la casa, mucha de su familia vive en Japón y sus mejores amigas son Claudia y Laura. Ella es amable y cariñosa con sus amigos y familia además de ser bastante tímida y inteligente. Suele ser docente de sangre en el hospital infantil San Pedro.

8/16      A 1,5  
              S 2  
              OT 2,5  
              OR 2

Figura 4.15: Desarrollo de una actividad de la U II

Telma y Louise



Diálogo formal


- Amiga, creo que nos vamos a chocar
- Sí, tienes razón
- <sup>Cogeremos</sup> Cogeremos las manos hasta el último segundo
- Adios!

Diálogo informal:

- Ta, nos vamos a chocar!
- ¡Es por tu culpa, chica!
- Ya no podemos hacer nada.
- Adios compañera
- Adios.

Taxi


- Como sigas así, no llegarás muy lejos.
- ¿Tú crees? Hasta ahora me ha ido bastante bien
- ¡Bien, dices! ¡Qué curiosa idea del éxito!



**M** **APPROVED**


¡Enhorabuena, has conseguido +1 en escribir!  
 (Nos han gustado mucho tus dibujos, aparte)  
 [¡Y sabemos a quién encargarte los retratos!]


Figura 4.16: Registro de puntuación





### Registro del agente

Agente responsable: Lucía / *sylveon*  
 Nombre de la maga/o: \_\_\_\_\_  
 Características que requiere para salir al campo

Leer m  


Escuchar m  


Escribir m  


Hablar m  


Códigos de tareas realizadas

Com - C1mb	Ora - C2F	Dia - C1	Dia - U1





Figura 4.17: Valoración de las actividades U II



### Reporte de satisfacción

Código de la actividad	Fecha de realización	Satisfacción
Com - C1mb	10-5-17 - 15-5-17	★★★★★
Ora - C2F	16-5-17	★★★★★
Dia - C1	22-5-17	★★★★★
Dia - U1	30-5-17	★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★
		★★★★★




Figura 4.18: Texto de reflexión individual

~~Libro de estudio~~ | Sylveon | 1r B  
64

● Opinión sobre el tipo de estudio

La verdad no tengo una gran opinión, no me importa estudiar de las 2 formas porque mientras aprenda me es suficiente.

La verdad prefiero con la libretita de actividades porque puedo aprender mediante juegos y también puedo interactuar con mis compañeros, siguiendo creo que es una manera de aprender sin aburrirte y sin comerse el libro. Pero por otra parte utilizar el libro también me gusta porque me especifica mejor lo que tengo que aprender.

(resumir)

En general me gustó más con la libretita que con el libro de estudio.



En las imágenes de la libreta se aprecia que contiene el conjunto diverso de datos que se expone más abajo en la tabla 4.11. Para sistematizar el registro de estos datos y su posterior tabulación, primero digitalizamos cada diez días las libretas de los estudiantes, es decir, la primera semana escaneamos todo lo registrado en las libretas y después solo fuimos agregando páginas a la versión digital de esa libreta. Con todas las libretas digitalizadas traspasamos la información a hojas de cálculo, creando una base de datos para cada grupo.

Tabla 4.11: Bases de datos por grupos

Nombre de la hoja	Fuente de los datos	Descripción de los datos
Motivación U I	Encuestas de motivación al finalizar cada actividad.	Respuestas aportadas por los estudiantes a la encuesta de 6 preguntas más una de valoración general que completaban después de cada actividad realizada.
Motivación U II	Reporte de satisfacción	Valoración general dada a cada actividad realizada en la segunda unidad.
Itinerarios U II	Reporte de satisfacción	Actividades elegidas (terminadas, incompletas y abandonadas) por los estudiantes, organizadas por fecha.
Barras U II	Registro del agente	Cantidad de puntos por habilidad con los que comienza y termina cada estudiante.
Apuestas barras	Itinerarios U2	Puntaje total obtenido en las actividades elegidas versus el puntaje ideal.

Junto con las libretas, guardamos registro digital de todos los productos que los estudiantes generaron con el correr de las sesiones: dibujos, textos finales, infografías, audios y un largo etcétera de textos creados por los estudiantes. A este respecto, debemos aclarar que por derechos de imagen en la memoria USB que acompaña este trabajo, el lector encontrará todos los materiales salvo los vídeos en los que aparecen los estudiantes.

Finalmente, registramos en vídeo las sesiones durante el desarrollo del trabajo en el aula con ambos grupos. Es el propio profesor colaborador el que se encarga de grabar el aula,

situando la cámara con un trípode al fondo de la clase. Esta vista panorámica nos permite hacernos una idea del ambiente en el que se desarrollan las sesiones de trabajo con las propuestas didácticas. Nuevamente, por asuntos de derechos, hemos decidido no incluir íntegramente los vídeos, pero sí adjuntamos fotogramas en los que se resguarda la identidad de los estudiantes que participaron en la investigación.

#### **4.7.3 Fase de reflexión: registros individuales y grupales**

En el apartado 4.6, señalamos que durante esta fase final tuvieron lugar dos tipos de instancias de reflexión: dos de carácter individual (un texto de reflexión y una encuesta) y una de carácter grupal (*focus group*). Al igual que las encuestas realizadas durante la fase preliminar, este instrumento de medición de la motivación final también fue administrado en papel, por lo que sus datos fueron tabulados manualmente en una hoja de cálculo.

Concretamente, ingresamos estos datos en el mismo libro en el que habíamos registrado antes los de la encuesta de motivación inicial para, de esta manera, disponer conjuntamente de los datos de motivación antes y después de la experiencia con nuestras PDG. De esta manera, nos sería más fácil posteriormente evaluar si se percibía algún cambio de tendencia en la motivación de los estudiantes respecto del comienzo de la experiencia, en otros términos, nos interesaba evaluar si el trabajo del tercer trimestre (el que realizaron con la PDG) los motivó de una manera distinta a como lo habían hecho antes las actividades que trabajaron con su profesor.

Precisamente, para profundizar en ese asunto, les pedimos también a los estudiantes que escribieran un texto de reflexión individual. Aunque el profesor escribió en la pizarra la pregunta a la que debían dar respuesta, algunos estudiantes produjeron textos en los que se responde una pregunta distinta, pero se mantiene en ellos el carácter reflexivo y el espíritu de la pregunta formulada originalmente. Estos textos fueron escritos o bien directamente en las últimas páginas de la libreta, o bien en una página aparte que luego se anexó a la libreta. En

cualquier caso, los textos originales de los estudiantes aparecen digitalizados junto al archivo de su libreta correspondiente. Y, además, transcribimos manualmente cada texto, respetando en todo momento su forma original, esto quiere decir que mantuvimos su integridad aunque eso dificultara su comprensión de cara al análisis. Por último, generamos un único archivo que recoge todos los textos de los estudiantes de un grupo. Estos archivos están íntegros en la en el anexo L de este documento.

Finalmente, para profundizar en los temas relacionados con nuestras preguntas de investigación realizamos un *focus group* en cada uno de los grupos. Esta entrevista grupal fue moderada por el mismo profesor que colaboró con nosotros a lo largo de toda la investigación. Ambas entrevistas fueron registradas en audio por el profesor y, posteriormente las transcribimos manualmente, utilizando las convenciones de transcripción de Jefferson (1984; 2004) que recogemos sintéticamente en el anexo N junto a sus respectivas transcripciones. Los audios, por su parte, están disponibles en la memoria USB, en la carpeta 'Fase de reflexión'.

#### **4.8 Ética y tratamiento de los datos**

Desde el inicio de nuestro estudio tomamos medidas que resguardaran en todo momento la identidad de los participantes, sobre todo considerando que trabajamos exclusivamente con menores de edad. Por este motivo, se pidió autorización expresa tanto al centro como a los padres para registrar en audio y en vídeo algunas sesiones de trabajo y para utilizar los datos aportados por cada participante en esta investigación. Sobre esto, es importante señalar que, aunque nos permitieron filmar a los estudiantes durante el proceso, no se nos autorizó a difundir públicamente los vídeos. En el caso de los audios de los *focus group*, nos ha sido imposible intervenir técnicamente los audios para censurar los fragmentos en los que los participantes se identifican, pero sí hemos procurado anonimizarlos en las transcripciones de estos audios.

Del mismo modo en que informamos al centro y a sus padres, los estudiantes también fueron oportunamente informados al comienzo de la investigación de que serían parte de este proyecto y que, por tanto, los productos de sus deberes, los cuestionarios y todo aquello que anotaran en sus libretas serían susceptibles de análisis y podían ser utilizados tanto en esta investigación como en el futuro. A este respecto, cabe precisar que justamente antes de comenzar la intervención con las PDG en el aula y, dado el carácter gamificado de las mismas, procuramos cultivar un halo de misterio en torno a los detalles de la investigación, para no perder el componente de sorpresa y expectación que queríamos provocar en los participantes.

Finalmente, y con el propósito de resguardar siempre que nos fue posible la identidad de los participantes, les solicitamos al comienzo del trabajo con el material en el aula que crearan un alias. Utilizaremos estos sobrenombres para aludir siempre a los participantes y a cualquier otra información relativa a ellos. Es decir, toda vez que aparezca una muestra, aparecerá el alias del participante. Señalamos esto porque hay casos en los que los participantes eligieron nombres propios como alias, por ejemplo, una participante escogió '*Carlos Garrido*', mientras otro compañero utilizó '*Paco Sanz*' como sobrenombre.

#### **4.9 Delimitación del corpus**

Líneas arriba, cuando en el apartado 4.2 nos referimos al contexto en el que se desarrolló nuestra investigación, apuntamos que trabajamos con dos grupos de estudiantes de 1.º de ESO de un centro público de Castelldefels. El primer grupo (G3) tenía 32 estudiantes, mientras que el segundo grupo (G4) tenía 29, lo que nos daba un total de 61 estudiantes. Sin embargo, durante el tiempo que intervenimos en el aula la población de ambos grupos fluctuó, pues algunos estudiantes fueron 'promovidos' del grupo G3 a G4; otros, en cambio, pasaron de G3 a G2 (el grupo de refuerzo) y algunos fueron trasladados del grupo G4 al de G3. Teniendo en cuenta esto establecimos una serie de supuestos que deberían cumplir los estudiantes para

que sus datos fueran considerados dentro del corpus que analizamos. Estos son los supuestos de selección que hemos establecido para acotar nuestro corpus de trabajo:

- Que el estudiante se hubiera mantenido en el **mismo grupo** (G3 o G4) **durante toda la intervención didáctica**: esto es relevante dado que cada grupo se enfrentó a un escenario distinto de gamificación.
- Que hubiera **cumplimentado íntegramente** estas encuestas:
  - Los juegos y tú
  - ¡Vamos a jugar!
  - Motivación inicial
  - Motivación final
- Ya que con las dos primeras encuestas construimos el perfil de jugador al que responde cada estudiante. Mientras que con las encuestas de motivación evaluamos si había habido una variación en su motivación después de la intervención didáctica.
- Que hubiera realizado y **valorado las cuatro actividades** de la **primera unidad**: con esta información caracterizamos la motivación de los estudiantes durante esta unidad.
- Que en su libreta hubiera **registrado y valorado todas las actividades** que emprendió durante la **segunda unidad**: con esto pudimos, por una parte, describir su motivación en la segunda unidad y, por otra, nos permitió establecer el itinerario que siguió, es decir, qué actividades eligió, cuáles terminó, cuáles no y qué puntuaciones obtuvo.
- Que hubiera escrito un **texto de reflexión** en el que valoraba la experiencia: este texto nos permitió ampliar y profundizar los hallazgos tanto de las encuestas de motivación inicial y final, como de la valoración que hicieron a las actividades de ambas unidades.

Teniendo en cuenta estos criterios, revisamos acuciosamente los datos aportados por los 61 estudiantes de ambos grupos. Aunque en primera instancia nos planteamos ser

inflexibles en la aplicación de estos criterios de selección, una vez que entramos en los datos, decidimos considerar dentro del corpus algunos casos excepcionales en ambos grupos. En G3, incluimos un participante al que solo le falta el texto de reflexión final, lo incorporamos pues su perfil es el único caso de 'triunfador-sociable' de este grupo. Del mismo modo, en G4 incluimos dos participantes que tampoco escribieron el texto de reflexión final. El primer caso lo consideramos porque posee un perfil 'explorador-ambicioso', que es poco frecuente en el grupo (con él, solo hay dos apariciones de este perfil). La segunda excepción decidimos incluirla porque tiene una de las frecuencias más altas de motivación y de actividades de su grupo. Luego de aplicar estos criterios de selección y agregar las excepciones, la criba arrojó los participantes de la tabla 4.12.

Tabla 4.12: Integrantes del corpus por grupo

	G3	G4	Total
En la clase	32	29	61
En el corpus	25	22	47

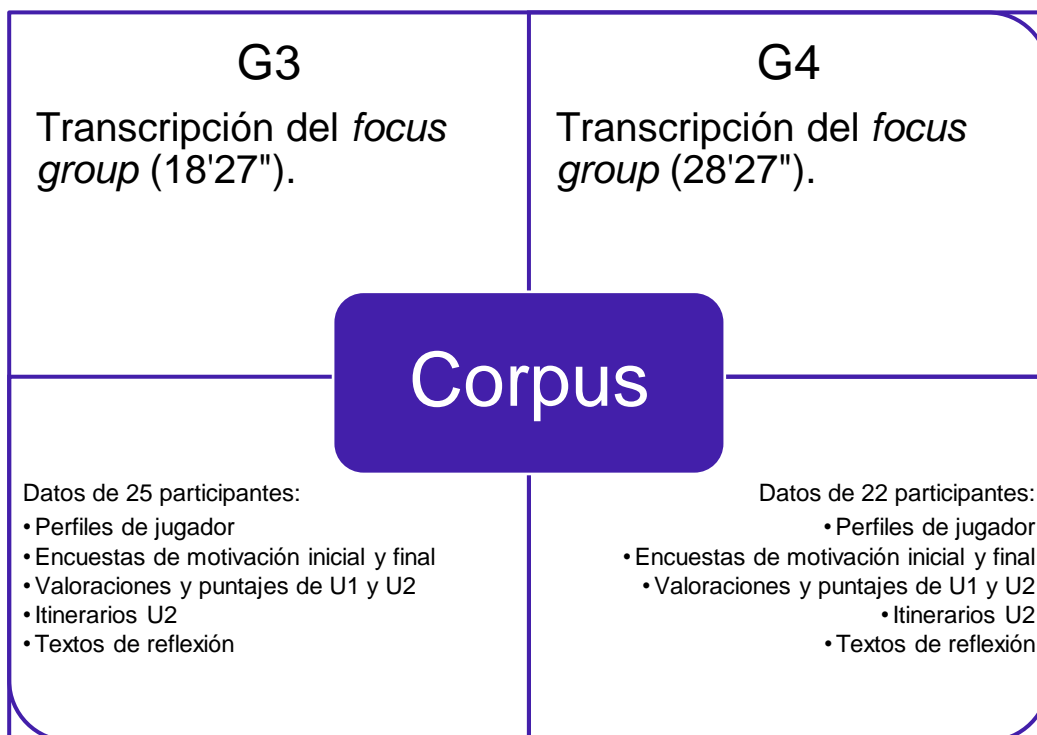
En concreto, nuestro corpus está compuesto por los datos de 47 estudiantes de 1.º de ESO, pertenecientes a dos grupos mixtos que se distribuyen como se ve en la tabla 4.13.

Tabla 4.13: Composición de los grupos

	G3	G4
Mujeres	12	13
Hombres	13	9
Total	25	22

A modo de síntesis, en la Figura 4.19 recogemos los datos que constituyen el corpus analizado, cuyos resultados reportamos en el siguiente capítulo de este estudio.

Figura 4.19: Conformación del corpus



#### 4.10 Análisis de los datos

Dado que el nuestro es un estudio que analiza dos casos que se han desarrollado en instancias distintas de gamificación, solo nos interesa la comparación de cada grupo respecto de sí mismo. Dicho en otros términos, no pretendemos establecer comparaciones intergrupales, si no que aspiramos a comprender el comportamiento de cada grupo en su contexto específico de gamificación.

Teniendo en cuenta esto y, para dar respuesta a las preguntas de investigación que formuláramos en el tercer capítulo, necesitamos establecer a qué perfil de jugador responden los estudiantes, qué nivel de motivación muestran por las actividades de cada unidad, cuántas y qué actividades eligen en la segunda unidad, qué características tienen las actividades que terminan y las que abandonan durante la segunda unidad. Por otra parte, también necesitamos comprender en profundidad qué ideas sobre la motivación plasman los estudiantes tanto en los textos de reflexión individual como en los *focus group*. El conjunto que componen estos datos puede subdividirse a su vez en otros dos grupos: un grupo que requiere un análisis cuantitativo y otro que precisa uno de tipo cualitativo.

En el primer grupo, el de los datos de corte más cuantitativo, encontramos los datos aportados por los cuestionarios de motivación (antes, durante y después de nuestra intervención didáctica), los cuestionarios relacionados con el perfil de los jugadores ('Los juegos y tú' y '¡Vamos a jugar!') y, por último, los datos extraídos de los itinerarios de los estudiantes durante la segunda unidad (qué actividades eligen, cuáles terminan, cuáles no o en cuáles cometen errores). Para este primer grupo de datos hemos definido un tipo de análisis basado en el recuento y el cruce de variables en la búsqueda de patrones que den cuenta de alguna manera del comportamiento de los estudiantes.

En cambio, para el segundo grupo de datos, los provenientes de los textos de reflexión individual y los *focus group*, hemos realizado un análisis de contenido. Este análisis lo entendemos como un conjunto de técnicas que busca explicar y sistematizar el contenido de



los mensajes comunicativos, empleando la ayuda de indicios cuantificables o no para extraer deducciones lógicas que expliquen el mensaje en sí mismo o sus efectos (Andréu, 2000). Con este análisis cualitativo buscamos descubrir una nueva perspectiva que nos permita comprender de qué manera la PDG ha contribuido, o no, a la motivación de los estudiantes.

En las líneas siguientes explicaremos cómo hemos analizado los datos, describiendo los procedimientos seguidos y definiendo las unidades, categorías y códigos usados.

#### 4.10.1 Datos cuantitativos

Los datos que analizamos en este grupo fueron extraídos de dos tipos de instrumentos distintos, a saber, las encuestas y la libreta de los estudiantes. En primer lugar, procedimos a tabular todos los datos conseguidos con estos instrumentos para generar las unidades de análisis que se recogen en la tabla 4.14 y que se definen en las secciones que siguen. En segundo lugar, cruzamos algunos pares de variables y aplicamos la prueba de Chi-cuadrado para comprobar si había o no relación entre ellas. Este procedimiento lo realizamos principalmente con la variable motivación inicial, probándola, por ejemplo, con la motivación después de trabajar con la primera unidad de la PDG.

Tabla 4.14: Unidades de análisis

Unidad de análisis	Instrumento
Perfil del jugador	Encuesta 'Los juegos y tú'
	Encuesta '¡Vamos a jugar!'
Niveles de motivación	Encuesta de motivación inicial
	Encuestas motivación durante U I
	Reporte de satisfacción
Itinerario U II	Encuesta de motivación final
	Libreta
Barras y apuesta	Libreta
	Registro de las actividades

#### **4.10.1.1 Perfil del jugador.**

Definimos el perfil del jugador como las características del comportamiento de un jugador en un contexto específico de juego. En este sentido, y retomando lo expuesto por Bartle (1996), planteamos que el perfil de jugador estaría compuesto por dos de los cuatro tipos de jugador propuestos por este autor; los rasgos de uno de ellos se manifestarían de forma principal o dominante en el perfil de cada jugador, mientras los de otro tipo lo harían más bien desempeñando un rol secundario. El tipo principal estaría determinado por la predisposición innata que tiene una persona frente a los juegos y el acto de jugar en general; en cambio, el rasgo secundario estaría más relacionado con la forma en que esta predisposición connatural se manifiesta en un contexto específico de juego y, por tanto, es susceptible de variar en función de las características del juego al que se esté jugando. Precisamente, porque suponemos que el rasgo dominante está determinado por las creencias que respecto de sí mismo tiene un jugador, construimos el perfil de cada participante tomando, primero, la información aportada por él o ella en las encuestas 'Los juegos y tú'. Y, en una segunda instancia, para delinear los rasgos de su tipo secundario, retomamos los datos de la encuesta '¡Vamos a jugar!' que, tal y como vimos en el apartado 4.4.1.4 encarga de indagar en la valoración que hacen de su comportamiento los estudiantes después de haberse visto sometidos a condiciones específicas de juego, concretamente uno individual competitivo, uno por parejas en el que se colabora dentro del equipo y se compite con el resto de parejas y un tercer juego grupal y colaborativo.

Construimos, entonces, los perfiles de jugador de nuestros participantes a partir de los resultados de las encuestas 'Los juegos y tú' y '¡Vamos a jugar!', siguiendo el proceso que detallamos a continuación. En primer lugar, tabulamos los datos de ambas encuestas, respetando el patrón en el que se dividen las aseveraciones de cada instrumento. En otras palabras, cada encuesta está construida de manera tal que cada una de sus aseveraciones se relaciona directamente con uno de los cuatro tipos de jugador propuestos por Bartle (1996).

Así, el encuestado asigna valores del 0 al 3 a cada aseveración, en función del grado de acuerdo que manifiesta frente a ella. Para que el lector vea claramente lo que describimos, adjuntamos en la Figura 4.20 la distribución de las aseveraciones por tipo de jugador en la encuesta 'Los juegos y tú'. En este caso, el número corresponde a la pregunta y la letra al ítem concreto dentro de esa pregunta. Igualmente, recordamos que en el anexo D está disponible la encuesta íntegra en la que también están indicados el tipo de jugador al que corresponde cada aseveración.

Figura 4.20: Estructura de la encuesta 'Los juegos y tú', según el tipo de jugador

Sociable	Triunfador	Explorador	Ambicioso
4A	4C	4B	4E
4D	4F	4H	4G
5B	5A	5C	5D
5F	5D	5H	5G
6B	6A	6C	6D
7A	6E	7D	7B
7C	7E	8D	8A
8B	8C	9A	9B
9C	9E	9F	9D

En este punto, cabe destacar que la décima y última pregunta de esta encuesta tiene un planteamiento distinto a las demás, tal y como se ve en la Figura 4.21.

Figura 4.21: Pregunta final encuesta 'Los juegos y tú'

**10. Finalmente, ¿con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo?**  
 Marca solamente 1.

Para mí lo más importante de jugar a cualquier juego es:

Ganar a otros jugadores. <b>T</b>
Pasar un buen rato con los demás. <b>S</b>
Conseguir dominar el juego completamente. <b>A</b>
Disfrutar la experiencia que me ofrezca el juego. <b>E</b>

Como se aprecia, en esta pregunta final, el estudiante solo debe elegir una de las cuatro alternativas que se proponen, por eso, para cuantificar las respuestas de esta pregunta, decidimos asignar la puntuación más alta (3) a la opción que eligiera el/la encuestado/a y completar con la puntuación más baja (0) las otras tres que no fueron seleccionadas. En este punto, aclaramos que en la imagen hemos incluido en colores la inicial de los tipos de jugador (triunfador, sociable, ambicioso y explorador) solo como un ejercicio ilustrativo y, por tanto, esta información no estuvo disponible para los estudiantes a la hora de cumplimentar el instrumento.

Una vez explicado el proceso por el que cada estudiante asignó valores a las afirmaciones de la encuesta y, por tanto, a los tipos de jugador, explicamos cómo se tabularon los datos de cada participante, para ello, recogemos los de uno cuyo alias era *S sonora*:

Figura 4.22: Tabulación datos encuesta ‘Los juegos y tú’

Encuesta los juegos y tú	Pregunta	Sociable	Triunfador	Explorador	Ambicioso
	4. A	2	1	2	2
	4. B	3	1	2	3
	5. A	2	1	1	2
	5. B	2	2	3	2
	6. A	2	2	2	0
	6. B	2	2	1	1
	7.	3	0	2	1
	8.	1	1	2	1
	9.	3	2	2	3
	10.	3	0	0	0
	Puntaje Total	23	12	17	15

En la Figura 4.22 se aprecia que, una vez tabulados los datos, procedimos a sumar los valores para cada uno de los tipos de jugador. Por otra parte, y dado que el instrumento completo de la encuesta está disponible en el anexo D de este documento, creemos que antes de continuar es importante aclarar un asunto relativo a cómo se han organizado los datos en la hoja de cálculo. En la Figura 4.22 también se aprecia que la cuarta y quinta preguntas están divididas en dos secciones: A y B. Decidimos consignarlo de este modo, pues cada una de

estas preguntas tenía ocho afirmaciones asociadas, dos por cada tipo de jugador. Sin embargo, el caso de la sexta pregunta es distinto, ya que solo tenía cinco afirmaciones. Es decir, la sección 6B está compuesta solo por una afirmación de la sexta pregunta, mientras las tres restantes realmente pertenecen a la séptima pregunta de la encuesta. De todas formas, y dado que esta explicación puede resultar un tanto oscura, queremos aclarar que no es relevante a qué pregunta corresponda cada afirmación de la encuesta, pero sí que lo es el tipo de jugador al que esa aseveración corresponda. Dicho en otros términos, es mucho más importante que la aseveración marque un rasgo de, por ejemplo, el tipo de jugador ambicioso, a que esté incluida en la sexta o séptima pregunta, pues esto último responde más a una necesidad de tabulación de los datos que a un criterio de investigación.

Luego de tabular los datos de la primera encuesta, hicimos lo propio en la misma hoja de cálculo con los de la encuesta ¡Vamos a jugar!, instrumento descrito en el apartado 4.4.1.4 pero en el que, básicamente, los participantes reflexionaban sobre su comportamiento y el de sus compañeros mientras juegan. El procedimiento de tabulación de estos datos es lo que ilustramos con la Figura 4.23. Sobre esto es imprescindible aclarar que en celda que pone ‘Juego individual’ nos referimos al juego *Fantasma Blitz*, mientras en la celda ‘Juego en pareja’, aludimos a los datos del juego *Código secreto*.

Figura 4.23: Tabulación datos encuesta ‘¡Vamos a jugar!’

		Sociable	Triunfador	Explorador	Ambicioso
Juego individual	Propiocepción	3	2	3	2
	Compañero 1	1	2	3	0
	Compañero 2	0	3	3	0
	Compañero 3	1	2	2	1
Juego en pareja	Propiocepción	3	2	1	2
	Compañero 1	2	1	2	1
	Compañero 2	1	2	3	0
	Compañero 3	2	1	2	1

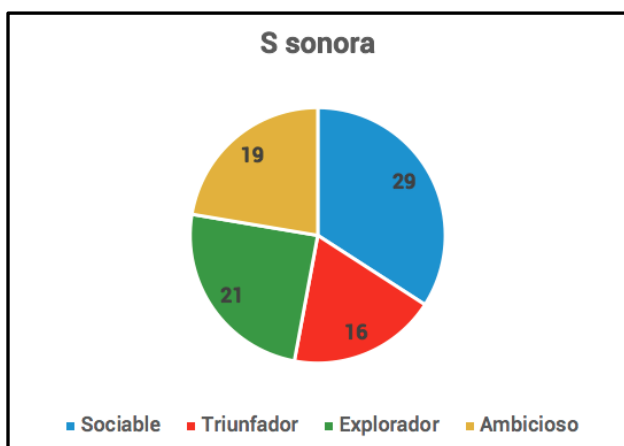
Finalmente, para construir el perfil del jugador, recogimos en una sola tabla los puntajes totales de cada encuesta. Sin embargo, en el caso de '¡Vamos a jugar!' solo consideramos los datos que el participante aportó sobre cómo percibió su comportamiento durante los juegos. En el supuesto de que el conteo final (la suma de los totales de ambas encuestas) resultara en empate entre dos tipos de jugador, utilizamos los valores aportados por la percepción de los compañeros para desempatar. Así, obtuvimos una tabla como la que muestra la Figura 4.24 para cada participante de nuestro estudio.

Figura 4.24: Perfil de jugador

Encuesta	Sociable	Triunfador	Explorador	Ambicioso
Los juegos y tú	23	12	17	15
Vamos a jugar. Individual	3	2	3	2
Vamos a jugar. Pareja	3	2	1	2
<b>Puntaje total</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>19</b>

Por tanto, de la Figura 4.24 se desprende que el participante *S sonora* manifiesta una clara tendencia por el tipo 'sociable' como rasgo principal de su perfil, mientras su rasgo secundario corresponde al tipo 'explorador', es decir, en el caso de *S sonora* estamos frente a un/a estudiante cuyo perfil responde a un jugador 'sociable-explorador' como graficamos a continuación.

Figura 4.25: Perfil del jugador *S sonora*



Para cerrar lo atinente al perfil de los jugadores, baste apuntar dos asuntos, en primer lugar, y dado que Bartle (1996) propone cuatro tipos de jugador, el conjunto de los perfiles posibles lo constituyen los binomios de todas las combinaciones de estos cuatro tipos, por ejemplo: sociable-ambicioso, sociable-triunfador, sociable-explorador, explorador-ambicioso, explorador-triunfador, etcétera. En segundo lugar, y adelantándonos a lo que desarrollaremos en el capítulo siguiente, el de los resultados, en el conjunto de nuestros participantes no encontramos especímenes de todas las combinaciones posibles de perfiles de jugador. Volveremos sobre estos asuntos más adelante cuando presentemos los resultados de nuestra investigación, concretamente en los apartados 5.1.1.1 y 5.2.1.1 de ese capítulo.

Finalmente, el lector podrá encontrar en el anexo O de este documento, los datos de los perfiles de jugador de todos los participantes de este estudio. Dicho esto, continuamos de la exposición del proceso por el que hemos determinado los niveles de motivación con los que trabajamos en el análisis.

#### **4.10.1.2 Niveles de motivación.**

Antes de adentrarnos en el procedimiento que seguimos para analizar la motivación de los estudiantes, es imprescindible reiterar que aplicamos instrumentos para medir la motivación antes, durante y después de la intervención didáctica en el aula. Tal y como vimos en el apartado 4.4.1.5; en los casos de antes y después de la intervención aplicamos la misma encuesta, sin embargo, durante la intervención, es decir en el trabajo con las unidades I y II, decidimos emplear instrumentos distintos para medir la motivación, ya que las condiciones materiales de la segunda unidad imposibilitaban el que los estudiantes respondieran, al igual que en la primera unidad, una encuesta de motivación al finalizar cada actividad realizada, tal y como justificamos en el apartado 4.5.1.3. Igualmente, reiteramos aquí que, a diferencia de la unidad I, en la unidad II los estudiantes solo valoraron las actividades que realizaron en

términos generales, es decir, solo indicaron si la actividad les había gustado, usando el sistema de 0 a 5 estrellas, donde 0 estrellas corresponde a 'no me gustó nada' y 5 estrellas a 'me gustó muchísimo', respectivamente.

Dicho esto, para analizar la motivación de los estudiantes durante todo el proceso decidimos establecer tres niveles de motivación: bajo, medio y alto que nos permitieran agrupar a los estudiantes. A continuación, explicamos cómo construimos estos niveles de motivación antes, durante y después de nuestra intervención en el aula.

### **A. Los niveles inicial y final de motivación**

Antes de intervenir el aula con nuestras PDG, aplicamos a los estudiantes una encuesta en papel para sondear qué tan motivados trabajaban en la asignatura de Lengua castellana y Literatura: nos referimos a la encuesta de motivación, detallada en el apartado 4.4.1.5 del presente capítulo. Para tabular los datos, asignamos valores de 0 a 3 al grado de acuerdo o desacuerdo que manifestaban los estudiantes en las afirmaciones de la encuesta, siendo 0 el mayor desacuerdo y 3 el acuerdo total. Luego de tabular los datos recopilados en papel, un colega ajeno a la investigación comprobó que los datos hubieran sido ingresados correctamente; después de esta revisión externa, volvimos a repasar la correcta imputación de los datos para detectar posibles errores de digitación. Finalizada la revisión, calculamos los puntajes de motivación inicial de los estudiantes. Para ello, primero, excluimos del cálculo los ítems relacionados con preferencias sobre las características de las actividades, por ejemplo, no consideramos las preguntas 4, 6 y 8. En la tabla 4.15 pormenorizamos la estructura de esta encuesta, detallando cada uno de sus ítems.



Tabla 4.15: Tema tratado en los ítems de la encuesta de motivación

Ítems de la encuesta	Tema
1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.	Motivación, valoración positiva
2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.	Motivación, valoración negativa
3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.	Motivación, valoración positiva
4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.	Características de la actividad: duración
5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.	Motivación, valoración positiva
6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.	Características de la actividad: colaboración
7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.	Motivación, valoración negativa
8. Saber qué debo hacer para conseguir buena nota me ayuda a concentrarme.	Características de la actividad: objetivo
9. Prefiero las actividades en las que puedo competir contra mis compañeros.	Características de la actividad: competición
10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.	Motivación, valoración negativa
11. Prefiero hacer actividades que tengan un producto tangible (un texto escrito, un vídeo, una imagen, etc.).	Características de la actividad: producto
12. Me gustan más las actividades grupales que las individuales.	Características de la actividad: relación
13. En general me parecen fáciles las actividades que hacemos en esta asignatura.	Motivación, valoración positiva

De este modo y, retomando la información expuesta en la tabla 4.15, aunque la encuesta estuvo compuesta por trece ítems en total, solo siete de ellos valoraban asuntos relacionados directamente con la motivación, y, por tanto, son las puntuaciones dadas a estos siete ítems las que incluimos en la fórmula para calcular los niveles bajo, medio y alto de motivación. Dicho de otro modo, para calcular la puntuación de la motivación inicial y final solo tuvimos en cuenta los siete ítems que aparecen en la tabla 4.16.

Tabla 4.16: Ítems considerados para el cálculo del nivel de motivación

Ítem de la encuesta	Valoración
1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.	Positiva
2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.	Negativa
3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.	Positiva
5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.	Positiva
7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.	Negativa
10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.	Negativa
13. En general me parecen fáciles las actividades que hacemos en esta asignatura.	Positiva

En la tabla 4.16 se aprecia que hay ítems de valoración positiva y negativa y, a partir de las directrices de Alonso Tapia (1992), esto implica que para calcular la puntuación total se deben sumar los puntos de valoración positiva y restar los de valoración negativa, o sea

$$\text{it. 1} - \text{it. 2} + \text{it. 3} + \text{it.5} - \text{it.7} - \text{it.10} + \text{it.13} = \text{puntuación total}$$

De esta manera, asumiendo que el o la estudiante le dé la puntuación máxima (3) a todos los ítems de valoración positiva y la mínima (0) a los de valoración negativa, el puntaje más alto de motivación sería 12, ya que

$$\text{it. 1} - \text{it. 2} + \text{it. 3} + \text{it.5} - \text{it.7} - \text{it.10} + \text{it.13} \rightarrow 3 - 0 + 3 + 3 - 0 - 0 + 3 = 12$$

Dado que sabemos que el límite superior corresponde a los 12 puntos, podemos definir los rangos de puntuación que se asociarán a los niveles bajo, medio y alto de motivación, que son los que aparecen reflejados en la tabla 4.17.

Tabla 4.17: Niveles de motivación inicial-final

Nivel de motivación	Puntuación
Bajo	0 – 4
Medio	5 – 8
Alto	9 – 12

Por último, una vez finalizada la intervención en el aula, aplicamos el mismo instrumento de medición, por lo que el proceso de definición de los niveles de motivación es completamente idéntico al que acabamos de describir para calcular los niveles de la motivación inicial de los estudiantes. Los hallazgos que realizamos a partir de estos niveles de motivación son informados en el quinto capítulo de los resultados.

## **B. Los niveles de la unidad I**

Conforme a lo que hemos expuesto *in extenso* en el apartado 4.5.1.1, el lector está en conocimiento de que en esta unidad los estudiantes respondieron una encuesta de siete ítems al finalizar cada una de las cuatro actividades. De estos, seis ítems corresponden a una escala de Likert de cuatro niveles, mientras el último es un ítem en el que los estudiantes valoran cuánto les gustó la actividad dándole de 0 a 5 estrellas, siendo 0 'no me gustó nada' y 5 'me gustó muchísimo'.

Decidimos establecer dos criterios para definir los niveles de motivación durante la primera unidad: uno, el puntaje obtenido en los ítems de escala de Likert y, dos, el número de estrellas que los estudiantes dieron a las cuatro actividades de esta primera unidad. El primer criterio, el del puntaje, lo subdividimos en dos escalas de niveles de motivación: escala de puntaje por actividad y escala de puntaje total. La decisión utilizar un criterio por puntuación y dividirlo por actividad y por total se funda en el hecho de que tenemos preguntas de investigación que se interesan por la motivación a nivel general en la unidad I y al nivel de cada actividad.

Veamos a continuación en qué consiste cada uno de estos criterios y sus escalas y cómo, a partir de ellos, calculamos los niveles de motivación de esta unidad.

### **Escala de puntaje por actividad**

Dado que la encuesta que respondieron los estudiantes al finalizar una actividad estaba compuesta por seis ítems en escala de Likert de cuatro niveles, cada respuesta puntuó de 0 a 3, siendo 0 el total desacuerdo y 3 el completo acuerdo con una aseveración. Así, para calcular el total de la puntuación obtenida en la valoración de cada actividad, empleamos los criterios de Alonso (1992) que señalan que en una encuesta de motivación es necesario sumar los valores de los ítems positivos y restarle al total las de los ítems negativos.

Tabla 4.18: Ítems encuesta motivación durante la intervención

Ítem de la encuesta	Valoración
1. Me gustó la modalidad del reto.	Positiva
2. Lo encontré fácil.	Positiva
3. Este reto fue entretenido para mí.	Positiva
4. Me sentí cómodo/a haciéndolo.	Positiva
5. Lo hice sólo porque se supone que es mi deber.	Negativa
6. Mis capacidades fueron suficientes para resolverlo.	Positiva

En línea con lo que plantea Alonso (1992) y lo expuesto en la tabla 4.18, en nuestro caso la puntuación total de una actividad está dada por la suma de los valores de los ítems 1, 2, 3, 4 y 6, menos los puntos dados al ítem 5, que valora negativamente la actividad. Supongamos que un participante da 3 puntos a todos ítems positivos y 0 al negativo (ítem 5), de este modo, la puntuación más alta que un estudiante podría obtener en la valoración de una actividad sería de 15 puntos, ya que

$$\text{it.1} + \text{it.2} + \text{it.3} + \text{it.4} - \text{it.5} + \text{it.6} \rightarrow 3 + 3 + 3 + 3 - 0 + 3 = 15.$$

Con el límite superior definido, establecimos tres niveles de motivación, en función de la puntuación total obtenida en una actividad.

Tabla 4.19: Niveles de motivación por puntaje en una actividad

Nivel de motivación	Rango de puntos
Bajo	0 – 5
Medio	6 – 10
Alto	11 – 15

De esta manera, un estudiante que haya obtenido 8 puntos en la encuesta del tercer reto estará dentro del nivel medio de motivación en esta actividad.

### **Escala de puntaje total**

Si en una actividad 15 es el puntaje máximo que se puede conseguir, en las cuatro actividades de la unidad la puntuación máxima es 60. Por tanto, estos son los rangos para la motivación general de la unidad I, en función de la sumatoria de los puntos obtenidos en las cuatro encuestas.

Tabla 4.20: Niveles de motivación por puntaje total

Nivel de motivación	Rango de puntos
Bajo	0 – 20
Medio	21 – 40
Alto	41 – 60

Por ejemplo, un participante que obtuvo 11, 13, 14 y 9 puntos, respectivamente en cada actividad, tendrá un total de 47 puntos, lo que lo sitúa en el nivel alto de motivación en la unidad I.

### **Escala de estrellas totales**

Por último, en la unidad I decidimos establecer esta escala por estrellas para poder compararla con los niveles de motivación durante la segunda unidad. Es decir, dado que en la segunda unidad solo tenemos registro de las estrellas que los estudiantes le otorgan a las actividades realizadas, necesitábamos aislar esta variable también en la unidad I para así poder establecer comparaciones entre los niveles de motivación de ambas unidades. En el apartado 4.5.1.2 explicamos por qué en la unidad II solo registramos las estrellas en vez de realizar la encuesta con los seis ítems en escala Likert.

Para calcular los niveles de motivación por estrellas dadas, distribuimos en tres rangos la cantidad máxima de estrellas que un estudiante podía otorgar a las cuatro actividades de

esta unidad. Si el máximo son 5 estrellas por actividad y valoramos 4 actividades, eso da un máximo de 20 estrellas, así, los niveles de motivación por cantidad de estrellas serán los de la tabla 4.21.

Tabla 4.21: Niveles de motivación por estrellas totales

Nivel de motivación	Estrellas
Bajo	0 – 6,5
Medio	7 – 13,5
Alto	14 – 20

En la tabla 4.21 se aprecia que en estos niveles de motivación existe la puntuación media, por ejemplo 6,5, esto sucede porque en ocasiones los estudiantes dieron medios puntos a las actividades. A decir verdad, nosotros no le indicamos a los estudiantes nada sobre este asunto, es decir, ni les propusimos la posibilidad de otorgar medias puntuaciones, pero tampoco quisimos censurar su iniciativa. Por este motivo, a diferencia de las anteriores, en esta escala por estrellas aparecen las medias puntuaciones que mantuvimos también en los niveles de motivación de la segunda unidad. Precisamente, ahora pasamos a revisar esos niveles.

### C. Los niveles de la unidad II

Puesto que en esta unidad cada estudiante decidía cuántas actividades quería realizar, no nos resultaba útil extrapolar el procedimiento seguido en la primera unidad para definir los tres niveles de motivación por estrellas totales. Por tanto, decidimos calcular los rangos bajo, medio y alto de motivación, considerando uno a uno los valores máximos para cada cantidad de actividades hechas. Dicho en otros términos si, por ejemplo, un estudiante hizo un total de 3 actividades, el máximo de estrellas que podría haber dado es de 15. Entonces, el nivel bajo estaría entre 0 - 5,5 estrellas; el medio comenzaría en 6 y llegaría hasta 10,5 y, finalmente, el nivel más alto partiría en 11 y terminaría en 15. En la tabla 4.22 recogemos todos los rangos para la cantidad de actividades que los estudiantes realizaron en la segunda unidad.

Tabla 4.22: Niveles de motivación U II

Act.	Bajo	Medio	Alto	Act.	Bajo	Medio	Alto
2	0 – 3,5	4 – 7,5	8 - 10	9	0 – 15,5	16 – 30,5	31 - 45
3	0 – 5,5	6 – 10,5	11 - 15	10	0 – 17,5	18 – 35,5	36- 50
4	0 – 6,5	7 – 13,5	14 - 20	11	0 – 18,5	19 – 36,5	37 - 55
5	0 – 8,5	9 – 17,5	18 - 25	12	0 – 20,5	21 – 40,5	41 - 60
6	0 – 10,5	11 – 20,5	21 - 30	13	0 – 21,5	22 – 43,5	44 - 65
7	0 – 11,5	12 – 23,5	24 – 35	14	0 – 23,5	24 – 47,5	48 - 70
8	0 – 13,5	14 – 27,5	28 - 40	15	0 – 25,5	26 – 50,5	51 - 75

Aunque el nivel de motivación dado por las estrellas nos permitirá comparar la motivación de un mismo estudiante en ambas unidades, evidentemente a la hora de analizar los datos también tendremos en cuenta el hecho de que unos estudiantes hayan elegido (y terminado) más o menos actividades como indicio de su motivación. En esta misma línea, quisiéramos apuntar aquí que, además de la información entregada sobre los niveles, de la tabla 4.22 se desprende que, en nuestro corpus, dos fue el número mínimo de actividades realizada por un/a participante, mientras que quince fue el máximo hecho. Es decir, el/la participante que realizó quince actividades emprendió justo la mitad de las treinta actividades que estaban disponibles en la unidad II. Hablaremos sobre este asunto más adelante, concretamente en el capítulo de los resultados.

Finalmente, y para recapitular, hemos establecido tres niveles de motivación: bajo, medio y alto en cada una de las instancias que definimos a continuación:

- Antes de trabajar con las propuestas didácticas gamificadas
- Durante el trabajo con ellas, de esta manera
- Unidad I, por puntaje por actividad
- Unidad I, por puntaje total (la suma de las cuatro actividades)
- Unidad I, por estrellas totales
- Unidad II por estrellas totales, respecto del número de actividades realizadas.
- Después de trabajar con las propuestas didácticas gamificadas

#### **4.10.1.3 Itinerarios de la U II.**

En primer lugar, señalamos que para efectos del análisis entendimos por 'itinerario' el camino que cada estudiante realizó a lo largo de la unidad II. Es decir, en el constructo 'itinerario' consideramos la siguiente información de las actividades realizadas durante la segunda unidad:

- Identificación (código) de la actividad.
- Cantidad de actividades que emprendió.
- Fecha en que la comenzó.
- Valoración (estrellas que le dio)
- Duración de la actividad
- Si la actividad era individual o en parejas.
- Si era una actividad colaborativa o competitiva.
- Qué habilidades se trabajan en ella.
- Cuántos puntos (barras) por habilidad daba la actividad.
- Si el producto de la actividad era en formato impreso o digital.
- Si el/la estudiante termina satisfactoriamente la actividad, la abandona o bien comente errores que bajan la puntuación obtenida.



En la Figura 4.26 recogemos un ejemplo extraído de la hoja de cálculo en la que confeccionamos los itinerarios de los estudiantes.

Figura 4.26: Itinerario

	A	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	ALIAS	CÓDIGO	FECHA	Valoración	TIEMPO	GRUPO	DINÁMICA	HABILIDAD	BARRAS	FORMATO	PRODUCTO	ESTADO
22	McDollar	MOD-C2D1	15-may	5	30	0	comp	escribir	1,5	0	5 oraciones	COMPLETO
23	McDollar	ENT-L1	30-may	5	120	1	colab	escribir	4	0	preguntas	COMPLETO
24	McDollar	ENT-L1	30-may	5	120	1	colab	hablar	4	0	video entrev	COMPLETO
25	McDollar	ENT-L1	30-may	5	120	1	colab	escuchar	1,5	1	análisis audio	COMPLETO
26	McDollar	ORA-C1D	31-may	3	30	0	comp	leer	2	0	análisis sint	COMPLETO

La Figura 4.26 ilustra que el participante *McDollar* realizó tres actividades, a saber, MOD-C2D1, ENT-L1 y ORA-C1D. En este punto, es necesario precisar que la actividad ENT-L1 figura tres veces en la tabla, ya que en ella se trabajan tres habilidades: escribir, hablar y escuchar y, en consecuencia, requiere tres productos distintos. Entonces, para ordenar correctamente los datos de cara al análisis, optamos por duplicar las filas en el supuesto de que la actividad en cuestión abordara más de una habilidad. Por otro lado, en la columna 'estado' registramos si el estudiante completó satisfactoriamente la actividad y, en consecuencia, consiguió todos los puntos en juego o, por el contrario, la abandonó y no obtuvo puntos por ella. También cupo la posibilidad de que la entregara incompleta o con errores y que esto le restara puntuación. Todos esos escenarios posibles están recogidos en la columna 'estado'. Además, el tipo de observaciones sobre las puntuaciones conseguidas en la actividad están recogidas en la última columna llamada 'comentarios'. Aunque en la imagen esta última columna no alcanza a aparecer, pues el participante *McDollar* completa exitosamente sus actividades, un fragmento del itinerario está en el anexo P, mientras los itinerarios completos se encuentran disponibles para el lector dentro de la memoria USB adjunta a este trabajo, nos referimos concretamente a los archivos 'Base de datos' ubicados en la carpeta correspondiente de cada grupo.

#### **4.10.1.4 Barras y apuesta.**

Luego de finalizar la primera unidad, calculamos los puntajes por habilidad (leer, hablar, escuchar y escribir) con los que cada estudiante se enfrentaba de cara a comenzar la segunda unidad. De esta manera, y en función de su rendimiento en la primera unidad, los estudiantes comenzaron la segunda con distintas puntuaciones, por ejemplo, un estudiante podía comenzar con 8 puntos en escribir, mientras otro podía tener solo 5 en esta habilidad. En este caso, el primer alumno (el que tenía ocho puntos) ya había conseguido el mínimo (8 puntos) para aprobar en la habilidad de escribir, en cambio, el otro estudiante debía hacer sí o sí actividades que le dieran puntuación en escribir si quería aprobar esa habilidad.

Por este motivo, para monitorizar el nivel de progreso de los estudiantes durante la segunda unidad registramos dos datos: primero, el puntaje con el que inicia la segunda unidad y el puntaje con el que la termina. A este dato le llamamos simplemente 'barras', en alusión a la representación gráfica que tienen los puntos en la PDG de la segunda unidad. En segundo lugar, registramos el puntaje ideal de las actividades que realizó un participante versus el puntaje que consiguió efectivamente en ellas; a este segundo dato lo llamamos 'apuesta' dado que establece la relación entre los puntos esperados y los realmente conseguidos. Estos dos indicadores 'Barras' y 'Apuesta' fueron fructíferos de cara al análisis cuando, por ejemplo, los cruzamos con los niveles de motivación, ya que nos permitieron ver si existían o no patrones de motivación en la conducta de los participantes, pero esa ya es materia del capítulo siguiente, concretamente, de su apartado 5.1.1.6.

#### 4.10.1.5 Construcción de las bases de datos cuantitativos.

Finalmente, y de cara al análisis del corpus, recopilamos y sistematizamos todos los datos de carácter cuantitativo en dos bases de datos: una para el grupo G3 y otra para G4. En cada base recopilamos los datos que aparecen expuestos en la tabla 4.23, de todas formas, las bases de datos están en una carpeta homónima dentro de la memoria USB que acompaña este trabajo.

Tabla 4.23: Estructura de la base de datos de cada grupo

Página de la base	Información que contiene
Perfil del jugador	Rasgos principales y secundarios del perfil de cada participante.
Motivación inicial-final	Puntaje y nivel de motivación obtenidos por el estudiante antes y después de las intervenciones con las PDG.
Motivación U I	Puntaje y nivel de motivación obtenidos por el estudiante durante esta unidad en función de las estrellas dadas a las cuatro actividades y los puntos del cuestionario en cada actividad y en su conjunto.
Motivación U II	Puntaje y nivel de motivación obtenidos por el estudiante durante esta unidad en función de las estrellas dadas al conjunto de las actividades que realizó durante la unidad.
Itinerarios	Descripción de las actividades realizadas por los alumnos: código, fecha, valoración, duración, mecánica, agrupación, producto, formato del producto, habilidades trabajadas, puntaje por habilidad, estado de entrega del producto y comentarios.
Barras	Puntaje por habilidad con que el estudiante comienza la segunda unidad y el puntaje con el que la termina.
Apuesta	Puntaje ideal de las actividades que emprendió el participante, versus el puntaje real obtenido en la segunda unidad.

#### 4.10.2 Datos cualitativos

Este grupo de datos está compuesto por los recolectados a continuación de la parte cuantitativa de nuestro estudio y que fueron recogidos con el propósito de arrojar luz sobre esos resultados de corte cuantitativo. Para ello, durante la fase de reflexión (la que sigue al trabajo con la segunda unidad, gamificada de forma abierta) primero les solicitamos a los participantes que produjeran un texto de reflexión individual, en el que valoraran el trabajo realizado durante el último trimestre (el trabajo con las PDG) y, a continuación, a comienzos del mes de junio de 2017, realizamos un *focus group* tanto en el grupo G3 como en el de G4. Tanto el procedimiento que seguimos para los textos de reflexión individual como el de los *focus group* está descrito en los apartados 4.6.1.2 y 4.6.2, respectivamente.

Con el propósito de analizar en profundidad la información aportada por los participantes, consideramos que lo más conveniente era realizar un análisis de contenido, entendido como el conjunto de técnicas que pretenden explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes; con el propósito de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente –el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos (Andrèu, 2002).

Con este análisis nos proponemos extraer, tanto de los textos de reflexión individual como de los *focus group*, indicadores de la motivación de los estudiantes durante el periodo de trabajo con las propuestas didácticas gamificadas (PDG). Para efectuar el análisis utilizamos el programa ATLAS.ti por lo que, en primer lugar, tuvimos que entrar en el programa los textos que analizaríamos. Después definimos las unidades de análisis que utilizaríamos y a continuación establecimos los códigos con los que, posteriormente, etiquetaríamos exhaustivamente los textos. Lo siguiente fue validar el sistema de codificación empleado, a través de una prueba de fiabilidad entre codificadores, descrita en el apartado 4.10.2.6. Finalmente, una vez validado el sistema de codificación, procedimos a realizar el análisis. En

las líneas que siguen describiremos estas etapas; comenzaremos por definir las unidades con las que emprendimos el análisis.

#### **4.10.2.1 Unidades de análisis.**

Siguiendo a Andréu (2000), tenemos presente que en un análisis de contenido como el que nos propusimos se pueden distinguir unidades de muestreo, registro y contexto. Las primeras corresponden a “las porciones del universo observado que serán analizadas”, en nuestro caso, los textos de reflexión individual y los *focus group*; las segundas se definen como “la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada” o sea, un segmento de los textos en el que emerja un tema relacionado con la motivación de los estudiantes; mientras las últimas, las unidades de contexto, se entienden como “la porción ampliada de texto en la que se encuentra contenida la unidad de registro”, es decir, en nuestro estudio una unidad de contexto será la intervención en la que aparezca el tema relativo a la motivación (unidad de registro) que estamos analizando.

Ahora que hemos definido las unidades de nuestro análisis, pasamos a detallar el sistema de codificación utilizado y a describir el proceso con el que hemos etiquetado nuestras unidades de registro tanto en los *focus group*, como en los textos de reflexión individual.

#### **4.10.2.2 El sistema de códigos.**

Para el análisis de contenido de nuestros textos empleamos un sistema compuesto por tres conjuntos de códigos. Construimos el primer set de códigos a partir de la conceptualización de ‘implicación’ y ‘desinterés’ propuesta por Skinner et al. (2009). En ella los autores enuncian una serie de conceptos relativos a la ‘implicación’ y ‘desinterés’ en el ámbito académico y los organizan en un marco tripartito conformado por la conducta (*behavior*), la emoción (*emotion*) y la orientación cognitiva (*cognitive orientation*). Sin embargo, y dado que la propuesta de estos autores no incluye la definición de los conceptos a los que se refieren, fue tarea nuestra

definirlos para construir los códigos que nos permitirían describir las declaraciones de nuestros participantes, sobre su grado de implicación o desinterés durante el trabajo con nuestras PDG.

Una vez que definimos los conceptos propuestos por Skinner et al. (2009) nos dimos a la tarea de realizar una primera revisión global para comprobar que los códigos que creamos fueran operativos para los efectos de esta investigación. Para ello, recogimos y codificamos un fragmento al azar de la transcripción del *focus group* del grupo G4, compuesto por noventa y dos líneas de transcripción. Terminado este primer análisis piloto, nos percatamos de que sería necesario incluir nuevos códigos, pues también nos interesaba registrar cómo los participantes valoraban la interacción con sus compañeros, el profesor y con el material didáctico. Por ello, nos vimos en la necesidad de crear otros dos sets de códigos que nos permitieran etiquetar con más precisión nuestras unidades de registro: uno que categorizara las interacciones de los participantes con el material y, otro conjunto que describiera la interacción social: la de los participantes entre ellos y con el profesor. De todas maneras, estos tres sets de códigos sufrieron modificaciones luego de realizar la prueba de fiabilidad que se detalla en el apartado 4.10.2.6. A continuación, en la sección que sigue, explicamos cómo realizamos el proceso de codificación que llevamos a cabo en nuestros datos de corte cualitativo.

#### **4.10.2.3 El proceso de codificación.**

Entendemos por 'proceso de codificación' la revisión y análisis minuciosos en los que etiquetamos con un código cada una de las unidades de registro que componen nuestro corpus. Durante este proceso le asignamos a cada unidad de registro uno o más códigos que señalen los temas que emergen de ella. Por este motivo y dado que en una misma intervención un estudiante puede referirse y valorar más de un tema de nuestro interés, en ocasiones el procedimiento de codificación se volvió complejo tal y como se ilustra en el ejemplo de la Figura 4.27. En este caso concreto, el participante *Sombrerero* manifiesta que no sintió agobio (**autopercepción positiva**) durante la segunda unidad, por el contrario, percibía las ganas

(**intensidad, INS**) de continuar trabajando (**predisposición, PDI**) para conseguir más puntos y superarse (**intrepidez, INZ**), por su parte, *Tulipana* comparte (**acuerdo**) lo que expresa su compañero. Se aprecia en el ejemplo que la **conducta (intensidad)** de *Sombrero* está motivada por una **emoción (predisposición)** y guiada por una **orientación cognitiva específica (intrepidez)** que él valora de manera positiva (**autopercepción positiva**).

Figura 4.27: Codificación compleja

76	04:00-04:08	Sombrero: Yo no sentía agobio, pero::: siempre había esas ganas de seguir y conseguir una barra más. [Tulipana: Ajá, sí]	autopercepción+ INS INZ PDI	Acuerdo
77				
78	04:09-04:10	Docente ¿Hasta el último momento?		

En otras ocasiones, el proceso de etiquetado resultó más sencillo, o bien porque la intervención era muy breve, o bien porque solo cumple una función concreta dentro de la conversación, tal y como ocurre en el ejemplo de la Figura 4.28, en el que *Argoniano* se limita a responder al profesor cuando este pregunta sobre la forma en que el estudiante percibió el transcurso del tiempo durante el trabajo con las PDG. Sobre este asunto el participante señala que el tiempo pasaba mucho más rápido en la segunda unidad, la de la gamificación abierta, que en la primera unidad que no estaba gamificada en su grupo (G4).

Figura 4.28: Codificación sencilla

96	05:09	Argoniano: Rápido, más que en la primera fase	Tiempo-rap
----	-------	---	------------

Por último, sobre el proceso de codificación nos resta mencionar que este ha tenido un carácter iterativo, es decir, hemos repasado de forma continua las intervenciones codificadas durante el etiquetado. De esta manera, conforme avanzaba la codificación, tomamos

decisiones como eliminar códigos que no presentaban ocurrencias, como es el caso de los códigos que aparecen tachados, más abajo, en la tabla 4.24.

A continuación, en el apartado que sigue detallamos uno a uno los códigos que componen los tres sets que hemos utilizado, deteniéndonos en cuáles son las categorías que empleamos para analizar la motivación de los estudiantes durante el trabajo con nuestras propuestas didácticas. Comenzamos definiendo los códigos que construimos a partir de los conceptos propuestos por Skinner et al. (2009); luego precisaremos los códigos de interacción con el material y finalmente tratamos los códigos relativos a la interacción social que se dio durante el trabajo con las PDG.

#### **4.10.2. 4 Códigos a partir de la conceptualización motivacional.**

En *Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development* (Skinner et al. 2009) los autores proponen un marco conceptual para categorizar la motivación de los estudiantes en el contexto de la escuela, en función de la implicación o el desinterés que los estudiantes manifiestan frente a la labor académica. Aunque los autores se dan a la tarea de enunciar y ordenar estos conceptos, no los definen como constructos teóricos, es decir, solo se limitan a mencionarlos y a ordenarlos en función de si están asociados con la conducta, la emoción o la orientación cognitiva relativa a la implicación o al desinterés. En la tabla 4.24 exponemos todos los conceptos que ellos enuncian junto a los códigos que, a partir de esos conceptos, nosotros hemos creado para analizar nuestros datos. En este punto, es importante señalar que en la tabla aparecen tachados los códigos que no emergieron en los textos analizados, pero igualmente aparecerán explicados cuando, inmediatamente después de la tabla, nos detengamos a definir e ilustrar cada uno de los códigos que hemos creado a partir de los conceptos aportados por estos autores.



Tabla 4.24: Conceptualización motivacional. (Skinner et al. 2009, p.227)<sup>15</sup>

	Implicación	Código	Desinterés	Código
Conducta	Iniciativa	INI	Pasividad	-PAS
	Esfuerzo	ESF	<del>Desánimo</del>	<del>-DAM</del>
	Diligencia	DLG	<del>Pereza</del>	<del>-PER</del>
	Persistencia	PER	Rendición	-REN
	Intensidad	INS	<del>Indiferencia</del>	<del>-IND</del>
	Atención	ATE	Distracción	-DSC
	Abstracción	ABS	<del>Ausencia</del>	<del>-AUS</del>
	<del>Involucramiento</del>	<del>INV</del>	<del>Abulia</del>	<del>-ABL</del>
Emoción	Entusiasmo	ENT	Aburrimiento	-ABU
	Interés	INT	Desinterés	-DIN
	Placer	PLA	Fastidio	-FAS
	Satisfacción	SAT	Frustración	-FRU
	Orgullo	ORG	Vergüenza	-VER
	Vitalidad	VIT	Agobio	-AGO
	Predisposición	PDI	Recriminación	-RCM
Orientación cognitiva	Utilidad	UTI	Futilidad	-FUT
	Apoyo	APO	Indefensión	-IDF
	Proactividad	PAC	Resignación	-RSG
	Estrategia	EST	Improvisación	-IMP
	Voluntariedad	VOL	Obligación	-OBL
	Intrepidez	INZ	<del>Mediocridad</del>	<del>-MED</del>
	Determinación	DET	<del>Indecisión</del>	<del>-IGS</del>
	Maestría	MAS	Incompetencia	-ICP
Minuciosidad	MIN	<del>Desprolijidad</del>	<del>-DPJ</del>	

En primer lugar, reiteramos que de Skinner et al. (2009) solo retomamos los conceptos y que los códigos que utilizamos son de creación propia, pues nuestras son las definiciones operativas que de esos conceptos hemos utilizado para los efectos de nuestro análisis. Dicho de otra manera, los autores se limitan a enunciar y organizar estos conceptos, pero hemos sido nosotros quienes hemos construido las definiciones con las que operamos en el análisis.

Por otra parte, los códigos que presentamos a continuación aparecen organizados en tres ejes: en primer lugar, exponemos los códigos asociados a la conducta (A), luego los de la emoción (B) y finalmente los de la orientación cognitiva (C). Cada uno de estos ejes se divide, a su vez, en dos categorías: implicación y desinterés. En el caso de la segunda, hemos antepuesto un signo menos al código para indicar su valor negativo respecto de la motivación.

<sup>15</sup> La traducción de la tabla es nuestra. La original está publicada en *Handbook of Motivation at School*, 2009, pág. 227.

Con el propósito de asentar sus definiciones y a modo de ejemplificación, al finalizar la revisión de cada grupo de conceptos el lector encontrará un extracto en el que se plasme uno o más códigos. Comencemos, entonces, definiendo los códigos de conducta en orden alfabético.

### **A. Conducta**

Pertencen a este grupo todos los códigos que indican un comportamiento del participante. Este grupo lo dividimos, a su vez, en dos subgrupos: uno positivo (implicación) y otro negativo (desinterés).

**Conductas de implicación:** a este grupo pertenecen los códigos que marcan una forma de actuar positiva de parte del estudiante, positiva en el sentido de que destina su energía (o parte de ella) a la realización del trabajo con las PDG.

- *Abstracción* (ABS): indica que el/la participante percibe haber actuado con un grado de concentración que lo apartó de la realidad o lo hizo perder la noción del tiempo.
- *Atención* (ATE): señala que el/la participante logró concentrarse en la tarea sin perder la noción del tiempo.
- *Diligencia* (DLG): indica que el/la participante desarrolló con esmero y dedicación el trabajo pautado en las PDG.
- *Esfuerzo* (ESF): el/la participante manifiesta haber insistido en el trabajo con el material aun cuando se le presentaran obstáculos.
- *Iniciativa* (INI): fragmentos en los que indican haber actuado por propia voluntad, sin que otros hayan intervenido en sus decisiones.
- *Intensidad* (INS): los participantes expresan haber invertido mucha energía en la consecución de un propósito.

- *Involucramiento* (INV): los participantes manifiestan que durante el desarrollo de las PDG trabajaron comprometidos con las tareas propuestas.
- *Persistencia* (PER): fragmentos en los que los chicos señalan haber trabajado de forma constante con los materiales de las propuestas didácticas o manifiestan sus intenciones de continuar trabajando con el material el curso siguiente.

Figura 4.29: Ejemplo de 'Abstracción'

240	13:55 Sombrero: A mí sí [Argoniano: Sí] porque, e:, era como, cada vez que empezaba la clase de castellano es como entrar en un juego y estabas ahí, tenías un MÁGO (Docente: sí) y lo tenías que MEJORAR para que COMBATA a todos los malos (sí) y era como una razón divertida por la que realizar el trabajo.	Narrativa+
241		ABS
		ENT UTI

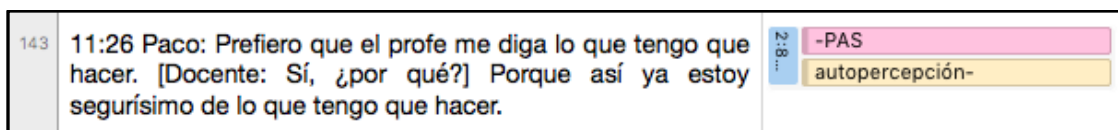
En este ejemplo, *Sombrero* está respondiendo cuando el profesor les pregunta si les ha gustado la narrativa de las PDG. Este participante manifiesta sentir que se adentra en un juego cuando comienza la clase, es decir, que se sumerge en el mundo narrativo que enmarca las PDG y que eso, de alguna forma, le hace olvidar que está en clases.

**Conducta de desinterés:** este set está conformado por los códigos que señalan las ocasiones en las que el o la participante muestra haberse comportado con una actitud negativa hacia el trabajo realizado en el aula con las PGA. Todos estos códigos están antecidos por un signo negativo que marca, precisamente, este rasgo de desinterés.

- *Abulia* (-ABL): el/ la participante expresa que trabajó en las actividades sin voluntad de realizarlas.
- *Ausencia* (-AUS): fragmentos en los que se manifiesta que el/la participante no estaba prestando atención al trabajo que estaba realizando y que, por lo tanto, las hizo sin conciencia de lo que estaba haciendo.
- *Desánimo* (-DAM): los participantes indican haber realizado con desgana las actividades de las PDG.

- *Distracción* (-DSC): el/la participante manifiesta haber perdido momentáneamente la atención durante el desarrollo de una tarea, independiente de si logra o no recuperarla.
- *Indiferencia* (-IND): los participantes manifiestan que el trabajo propuesto por las actividades de las PDG no despertó su interés por realizarlas.
- *Pasividad* (-PAS): indica que el o la estudiante se muestra inactivo en el proceso de aprendizaje y espera a que sean otros quienes le indique qué hacer.
- ~~*Pereza*~~ (-PER): los participantes manifiestan haber realizado las actividades descuidadamente y más bien a regañadientes.
- *Rendición* (-REN): fragmentos en los que los participantes manifiestan que sucumbieron ante las dificultades y decidieron abandonar una tarea.

Figura 4.30: Ejemplo de 'Pasividad'



En el fragmento se aprecia que *Paco* prefiere que sea el profesor quien decida lo que él debe o no debe hacer, so pretexto de estar más seguro de las instrucciones de la actividad. De esta manera, el participante delega en otro la decisión de su actuar, pues no se percibe con la suficiente seguridad como para tomar esta decisión por sí solo.

## B. Emoción

Conforman este conjunto los códigos relacionados con las sensaciones y sentimientos que afloran en los participantes durante el trabajo con las PDG. Del mismo modo en el que procedimos con el grupo de la conducta, los códigos de emoción también se dividen en 'implicación' y 'desinterés'.

**Emoción de implicación:** forman parte de este grupo los códigos relacionados con los sentimientos positivos que promueven en el participante la sensación de bienestar.

- *Entusiasmo* (ENT): los participantes manifiestan tener expectativas o bien sobre la realización de una actividad o sobre el trabajo en general.
- *Interés* (INT): ocasiones en las que el /la participante manifiesta que le gusta trabajar con las actividades de la PDG.
- *Orgullo* (ORG): el/la participante estima de buena manera el trabajo que ha realizado en comparación con el de los compañeros.
- *Placer* (PLA): el/la participante señala haber disfrutado de una actividad sin atender a estímulos ajenos como, por ejemplo, conseguir puntos o socializar con sus compañeros.
- *Predisposición* (PDI): fragmentos en los que los participantes señalan haber estado bien dispuestos anímicamente para emprender una actividad.
- *Satisfacción* (SAT): enunciados en los que los participantes señalen conformidad con el trabajo realizado o con los frutos que de ese trabajo cosecharon.
- *Vitalidad* (VIT): los participantes manifiestan un grado de ansiedad que pueden controlar e, incluso, disfrutar.

Figura 4.31: Ejemplo de 'Vitalidad'

76	04:00-04:08 Sombrero: Yo no sentía agobio, pero::: siempre había esas ganas de seguir y conseguir una barra más. [Tulipana: Ajá, sí]	autopercepción+
77		INZ
78	04:09-04:10 Docente ¿Hasta el último momento?	PDI
79		VIT
80	04:11-04:12 Sombrero: Hasta el último segundo.	INS

En el fragmento de la intervención de *Sombrero* salta a la vista que descarta el agobio como emoción regente de su actuar, pues lo que siente es un grado de ansiedad (“esas ganas de seguir”) que lo motiva y predispone a seguir trabajando (“conseguir una barra más”).

**Emoción de desinterés:** en este grupo encontramos los códigos relativos a sensaciones negativas que implican desagrado, indiferencia o incomodidad en los participantes.

- *Aburrimiento* (-ABU): ocasiones en que los participantes dicen haberse sentido desmotivados por la falta de estímulo o novedad que representaba realizar una tarea.
- *Agobio* (-AGO): los participantes manifiestan una sensación de ansiedad que son incapaces de controlar.
- *Desinterés* (-DIN): fragmentos en los que se manifiesta la sensación de pérdida de propósito que justifique la energía demandada por el trabajo.
- *Fastidio* (-FAS): los estudiantes dicen haberse sentido enfadados por la inexistencia de motivos que les permitan mantener el esfuerzo para terminar una tarea.
- *Frustración* (-FRU): el/la participante indica que siente que sus capacidades no son suficientes para desarrollar exitosamente el objetivo que se ha propuesto.
- *Recriminación* (-RCM): los participantes señalan haberse sentido culpables por no haber cumplido sus expectativas o por no haber sabido gestionar el tiempo.
- *Vergüenza* (-VER): fragmentos en que los participantes declaran haberse sentido incapaces o expuestos frente a los demás compañeros.

Figura 4.32: Ejemplo de 'Recriminación'

132	07:17-07:25 Docente: ¿Y qué? Tú te sentiste bien preparado para hacerlo? [Pechuguita: Sí=] ¿O::: realmente dijiste [Pechuguita: Sí, pero no aproveché el tiempo] dijiste: "Demasiado difícil para mí?? [Pechuguita: No] ((El docente reformula)) ¿Tu problema fue el tiempo?	921... -RCM
133		
134	07:26-07:28 Pechuguita: Sí, que no lo aproveché bien	90... -RCM
135		Autonomía
136	07:29-07:31 Docente: Bueno. Algo has aprendido entonces, ¿no? [Pechuguita: Sí]	autopercepción-

En este ejemplo se aprecia que *Pechuguita* reconoce no haber gestionado bien su tiempo y se lamenta por ello, porque, aunque se sabe capaz de enfrentar adecuadamente las tareas, reconoce que fue incapaz de administrar su tiempo de forma eficiente.

### C. Orientación cognitiva

Este grupo lo forman aquellos códigos que se relacionan con las creencias que tienen los participantes sobre el entorno escolar, concretamente sobre sí mismos en él, las metas que

le plantea, el contexto de la escuela en general y el del trabajo con las PDG, en particular. Al igual que en los otros dos, en este grupo también encontramos códigos de 'implicación' y otros de 'desinterés'. A continuación, los revisamos en detalle.

**Orientación cognitiva de implicación:** aquí englobamos las creencias que implican una valoración positiva relacionadas con algún ámbito del entorno escolar.

- *Utilidad (UTI)*: enunciados en los que se entrevé la idea de que el trabajo realizado está orientado a la consecución de objetivos concretos.
- *Apoyo (APO)*: fragmentos en los que los participantes manifiestan creer que cuentan con la ayuda de sus pares o del profesor.
- *Proactividad (PAC)*: los participantes manifiestan que tienen el control para decidir cómo solventar los obstáculos que se les presentan durante el trabajo con las PDG.
- *Estrategia (EST)*: intervenciones en las que los participantes plasman la idea de que han urdido un plan de acción para enfrentar las vicisitudes del trabajo con las PDG.
- *Voluntariedad (VOL)*: fragmentos que movilizan la idea de que, aun cuando se está dentro del ámbito escolar, los participantes emplean su criterio para escoger el trabajo con las PDG.
- *Intrepidez (INZ)*: los participantes plasman la idea de que, una vez terminada una tarea, se plantean enfrentar más retos o que los siguientes sean más desafiantes.
- *Maestría (MAS)*: los participantes se perciben como dominadores de las habilidades implicadas en la resolución del trabajo propuesto por las PDG.
- *Determinación (DET)*: fragmentos en los que se constata la idea de que los participantes se plantearon un objetivo y no cesaron en su esfuerzo por conseguirlo.
- *Minuciosidad (MIN)*: fragmentos en los que los estudiantes plasman la idea de haber trabajado con esmero, atendiendo a los detalles.

Figura 4.33: Ejemplo de 'Estrategia'

201	10:23 Argoniano: Porque::, yo veía una actividad que tenía tantas barritas y esas eran las que necesitaba pues para pasar de la media pues hacía esa actividad, e::, pues si otra actividad, pues, me daba menos que esa, pues, esa no la hi- y se necesitaba al mismo tiempo, pues hacía la otra y luego la otra.	EST
-----	--	-----

En este fragmento, *Argoniano* habla del criterio que utilizó para escoger las actividades que realizó. En este caso concreto, la estrategia se funda en el criterio de aprobar, ya que se conseguía un aprobado en una habilidad cuando se obtenían al menos 8 de los 16 puntos disponibles, es decir, cuando “se pasaba de la media”, parafraseando los dichos de *Argoniano*.

**Orientación cognitiva de desinterés:** este grupo lo componen las creencias que involucran una valoración negativa sobre el entorno escolar o cualquiera de sus ámbitos.

- *Desprolijidad* (-DPJ): fragmentos en los que los estudiantes plasman la idea de haber trabajado desatendiendo a los detalles, es decir, de manera descuidada.
- *Futilidad* (-FUT): fragmentos que transmiten la idea de que el trabajo realizado carece de propósito.
- *Indecisión* (-ICS): los participantes manifiestan la idea de que no han estado seguros a la hora de elegir qué hacer o cómo enfrentar las actividades que han escogido.
- *Indefensión* (-IDF): fragmentos en los que los participantes se perciben solos y superados por los obstáculos que les supone el trabajo con las PDG.
- *Mediocridad* (-MED): intervenciones en los que los participantes manifiestan haber realizado las actividades por el deber de conseguir puntos solo con el objeto de aprobar.
- *Resignación* (-RSG): los participantes se perciben sin autonomía a la hora de trabajar o para decidir cómo solventar los obstáculos que se presenten.



- *Improvisación (-IMP)*: intervenciones en que el/la participante manifiesta atender las tareas sin seguir un plan de acción definido, más bien reaccionando a las circunstancias.
- *Obligación (-OBL)*: los participantes manifiestan la creencia de que otros deciden por ellos qué hacer o cómo hacerlo.
- *Incompetencia (-ICP)*: enunciados en los que los participantes movilizan la idea de no poseer las capacidades necesarias para llevar a buen término una tarea.

Figura 4.34: Ejemplo de 'Obligación' e 'Improvisación'

110	06:14-06:27 Argoniano: No, no, bueno es que me sal-, e::, me faltaban unas cosas, entonces, me hacían repetir, entonces, cuan-cuando acababa eso, me decía, e::m tienes que hacer esto, e:: luego otro, [Docente: Claro] no sé, pues, igual estuve... Dos semanas	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 2px;">Actividades</div> <div style="background-color: #e0e0e0; padding: 2px;">Ayuda-profe</div> <div style="background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">INT</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <div style="background-color: #e1bee7; padding: 2px;">-IMP</div> <div style="background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">-FAS</div> </div>
-----	---	---	---

En el ejemplo, primero Argoniano manifiesta que a su pesar le hacen repetir una y otra vez una actividad, de esta manera, vehicula la idea de que realiza esta acción en contra de su voluntad, pues no ha sido él quien ha decidido volver a emprender la misma tarea. más abajo, se aprecia que Argoniano no trabaja de manera sistemática la actividad, ya que siempre que la envía a corrección le señalan que le faltan productos por entregar para darla por finalizada. El fastidio que a esa altura le provoca la actividad le impide esbozar un plan de acción para acometerla adecuadamente.

#### 4.10.2.5 Códigos relativos a la interacción.

En este grupo incluimos indicadores de la interacción de los participantes con el material, entre ellos y con el profesor. Al primer grupo lo hemos llamado sencillamente 'Códigos de interacción con el material' (A), en él están aquellos códigos relacionados con las reacciones y valoraciones de los participantes respecto de las actividades de las PDG. Por otra parte, nombramos como 'Códigos de interacción social' (B) a los códigos asociados a la manera en la que interactúan los participantes entre ellos y a la forma en la que se relacionan con el profesor

durante el trabajo con las PDG. A continuación, exponemos, definimos e ilustramos los códigos de estos dos grupos.

### A. Códigos de interacción con el material

Este primer set de códigos surge para cubrir la necesidad de describir las formas en las que los estudiantes valoraron su experiencia utilizando el material de las PDG. En concreto, nos interesaba conocer cómo evaluaban sus componentes, cómo habían percibido el paso del tiempo mientras realizaban las actividades o si consideraban oportuno realizar cambios en el diseño de las actividades, dentro de otros asuntos. En la tabla 4.25 recogemos todos los códigos que describen la interacción de los participantes con el material.

Tabla 4.25: Códigos de interacción con el material

Categoría	Subcategoría	Código	Categoría	Subcategoría	Código
Percepción	Tiempo	Tiempo-nor	Dinámicas	Narrativa	Narrativa+
		Tiempo-rap			Narrativa-
		Tiempo-lent	Componentes	Barras	Premio+
	Fácil	Premio-			
	Difícil	Tablero+			
General	Valoración+	Valoración -	Penalización	Castigo+	Castigo-
		Valoración=			
Novedad	Nov				
Formato	Tradicional PDG	Libro			
		Actividades			

## A1. Códigos de percepción

Como su nombre lo indica, este conjunto de códigos da cuenta de la forma en la que los participantes percibieron el tiempo, la dificultad, la novedad y el material en términos generales.

- *Tiempo*: todos los enunciados en los que los participantes manifiesten que durante el trabajo con las PDG han percibido que el tiempo transcurría más lento (*Tiempo-lent*), con normalidad (*Tiempo-nor*) o más rápido de lo usual (*Tiempo-rap*).
- *Dificultad*: aquellos fragmentos en los que los participantes manifiestan tener la impresión de que el trabajo con las PDG era más sencillo (*fácil*) o más complejo (*difícil*) al que estaban acostumbrados a realizar con el profesor, antes de nuestra intervención didáctica.
- *General*: todas las opiniones de los participantes, relacionadas con la forma en la que valoran, en términos generales el material, es decir, si les gustó (*valoración +*), si no les pareció atractivo (*valoración -*) o si no les provocó ni agrado ni desagrado (*valoración =*).
- *Novedad*: incluye todos los fragmentos en los que los participantes se refieren a que consideran que el material de las PDG se escapa de lo que ellos conocen o están acostumbrados a realizar en el salón de clases.

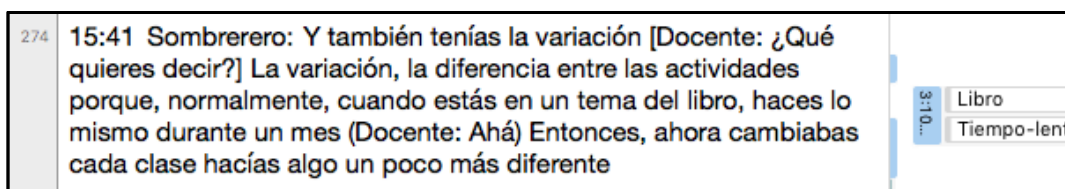
Figura 4.35: Ejemplo de 'Percepción del tiempo'

40	02:16-02:23 Docente: ...Fase 2 más, vale. E:: ¿Tenéis la impresión de que el tiempo pasaba despacio, rápido, normal como siempre?	
41		
42	Nickname_04: Rápido, muy rápido	3... Tiempo-rap
43		
44	02:24-02:27 Pechuguita: Rápido ((Se realizan otras intervenciones inaudibles)) Muy rápido. Creo que cuando te lo pasas bien, pasa rápido y eso.	3:17... INT Tiempo-rap Valoración+
45		

En el ejemplo *Pechuguita* y *Nickname\_04* señalan que durante el trabajo con la PDG de la primera unidad perciben que el tiempo se les pasa rápido. En esta misma línea, *Pechuguita* agrega que el tiempo pasa rápido cuando disfrutas lo que estás haciendo.

**A2. Formato:** en este grupo están todas las opiniones en las que se menciona explícitamente el texto escolar (*Libro*) en tanto signo de educación tradicional versus la alusión al trabajo con las PDG (*Actividades*) como indicio de cambio en el foco de la enseñanza-aprendizaje.

Figura 4.36: Ejemplo de 'Libro'



En el ejemplo, *Sombrero* valora positivamente el trabajo con las actividades de la PDG, en tanto que les ofrece un conjunto variado de actividades entre las que pueden elegir.

**A3. Acción:** encontramos aquí los fragmentos en los que los participantes mencionan algunas modificaciones o sugieren crear nuevas actividades (*cambiar tipo*) de cara al mejoramiento de la PDG.

**A4. Dinámicas:** en esta categoría encontramos la forma en que los participantes valoran la dinámica 'narración' presente en las unidades gamificadas, cuya función es dar cohesión argumental al trabajo desarrollado en las PDG. De esta forma, los estudiantes pueden manifestar interés o gusto por la narrativa (*narrativa+*) o bien, señalar disgusto o desinterés (*narrativa-*).

**A5. Componentes:** en este grupo recogemos todas las valoraciones que realizan los estudiantes sobre algunos componentes de las PDG como la presencia de premios y la obtención de puntos.

- *Recompensa:* los participantes se manifiestan a favor (*premio+*) o en contra (*premio-*) de que haya incentivos para premiar el trabajo realizado durante las PDG.
- *Ranquin:* el/la participante declara estar de acuerdo (*ranquin+*) o no (*ranquin-*) con la presencia de un tablero que registre las puntuaciones e de que haya incentivos para premiar el trabajo realizado durante las PDG.
- *Barras:* fragmentos en los que los participantes se muestran favorables (*puntos+*) o contrarios (*puntos-*) al hecho de que haya habido puntos durante la segunda unidad gamificada.
- *Penalización:* incluye todos los fragmentos en los que los participantes creen oportuno (*castigo+*) o inoportuno (*castigo-*) que exista algún tipo de sanción cuando un/a participante abandona o entrega incompleta una actividad.

Figura 4.37: Ejemplo de 'Premio'

374	21:51 Nickname_04: A mí me pusieron un gomet dorado. [Pechuguita: °A mí uno blanco y ya°]	
375		
376	21:51 Docente: Entonces, pondríais más premios. Tú dices que no. ¿Por qué no?	
377		
378	21:55 Argoniano: Porque no hace falta tener premios para hacer eso bien.	
379		
380	21:58 Nickname_04: Pero motiva.	

En la Figura 4.37 se aprecia que *Nickname\_04* defiende la existencia de premios en las PDG, de hecho, apunta orgullosa que obtuvo una pegatina dorada. Por su parte, *Argoniano* se muestra reticente, ya que no los ve necesarios para realizar correctamente las actividades.

## B. Códigos de interacción social

Este grupo comprende cuatro tipos de intervenciones, por una parte, aquellas en las que se percibe una relación o valoración del comportamiento propio y el ajeno. Por otra parte, los fragmentos en los que los participantes se refieren al grupo. En tercer lugar, las intervenciones que en el contexto del diálogo cumplen una función concreta como plantear una duda, manifestar acuerdo o bromear. Finalmente, consideramos en este grupo también los enunciados en los que los participantes se refieren a su relación con el profesor durante las PDG. A continuación, en la tabla 4.26 recogemos los códigos de este grupo.

Tabla 4.26: Códigos de interacción social

Categoría	Subcategoría	Código
Percepción	Intrapersonal	Autopercepción+
	Interpersonal	Autopercepción- Dependencia Autonomía
Dinámicas	Relaciones	Equipo Empatía Ayuda Pertenencia
Profesor	Gestión Ayuda	Gestión del aula Ayuda-profe
Contextual	Pragmática	Broma Duda Acuerdo Soporte

### B1. Percepción

En este grupo se encuentran las intervenciones en las que los participantes señalen la forma en la que han percibido su conducta y la de los demás durante el desarrollo del trabajo con las PDG.

- *Intrapersonal*: fragmentos en los que un participante valora su propio desempeño o conducta durante el trabajo con las propuestas didácticas. Si la valoración es buena, agregamos al código un signo positivo (*autopercepción+*) si, por el

contrario, la evaluación del desempeño propio es mala añadimos un signo negativo al código (*autopercepción-*).

- **Interpersonal:** fragmentos en los que un participante valora si percibió que su actuar y decisiones estuvieron determinados por los de otros (dependencia) o no (autonomía).

Figura 4.38: Ejemplo de 'Autonomía'

218	12:12 Docente: Vale. E.: ¿Os ha gustado trabajar de forma ac-, más activa e independiente que cuando todo el mundo tenía que hacer lo mismo?		
219			
220	12:20 Sombrero: Sí (Grupo: sí, sí) Porque es más(.) es un nivel más personal	autopercepción+	Autonomía
221			Valoración+
222	12:25 Docente: A ver, ¿qué quieres decir con eso de un nivel más personal?		
223			
224	12:29 Sombrero: Bueno, pues que tú tienes que realizar esto para conseguirlo. No es todos hacen algo y a ver quién lo hace como, tú tienes, eliges un trabajo (.) y ese trabajo lo cumples [Docente: normal] Eso no significa que otra persona lo vaya a hacer.	Autonomía	EST
		autopercepción+	

En el ejemplo, *Sombrero* señala que las PDG les dan la posibilidad de elegir con qué trabajo comprometerse. *Pechuguita* refrenda esta idea, apuntando que en las actividades de la PDG el rol del estudiante es menos pasivo ya no que se puede limitar simplemente a esperar las respuestas del profesor, por el contrario, son los propios estudiantes los que deben 'enterarse' para aprender.

## B2. Dinámicas

Este conjunto de códigos está compuesto por aquellos que se asocian con la manera en la que el participante se ha relacionado con su compañero durante el trabajo con las PDG.

- *Equipo*: el/la participante manifiesta una predilección por trabajar con sus compañeros, o bien señala que se sintió a gusto trabajando con ellos cuando tuvo que hacerlo, aun cuando no lo haya preferido.
- *Empatía*: fragmentos en los que se aprecia que el/la participante fue capaz de asumir la posición de los otros para comprender un punto de vista distinto del suyo.
- *Ayuda*: intervenciones en las que los participantes indican haber recurrido a sus compañeros o bien prestar su ayuda para solucionar un problema surgido durante el trabajo.
- *Pertenencia*: considera todas las intervenciones (o fragmentos de ellas) en que los participantes manifiestan sentirse integrados dentro del grupo, sea este un equipo de trabajo o bien, en términos generales para referirse a la clase completa.

Figura 4.39: Ejemplo de 'Empatía'

356	19:44 Argoniano: Tiene que ser privado, porque igual a ti, igual a ti te avergüenza, por ejemplo, yo igual tengo, voy súper mal porque:: me cuesta mucho a mí castellano, sabes, y, no sé, ver a todos mis compañeros ahí con todo puesto y yo que tenga dos o, dos o tres barritas.	3:40... empatía Tablero-
-----	--	--------------------------------

En el fragmento, *Argoniano* está argumentando por qué es contrario a la utilización de tableros con la puntuación en el aula. Para apoyar su argumento, señala que otros compañeros podrían sentirse avergonzados si sus resultados se publican en un tablero que pueda ser visto por el resto de los compañeros.





### B3. Profesor

En este grupo se consideran todas las intervenciones (o sus fragmentos) en las que los participantes aluden al profesor, ya sea para hablar sobre cómo este organizó el trabajo dentro del aula, o bien para referirse a la forma en la que él les dio retroalimentación e instrucciones.

- *Gestión del aula*: comprende las declaraciones de los participantes respecto de cómo el profesor organizó el trabajo en el aula, desde la entrega de los materiales de las actividades hasta críticas constructivas de cara a la mejora de este asunto en el futuro.
- *Ayuda-profe*: fragmentos en los que los participantes se refieren a la forma en la que el profesor dio o no soluciones a las demandas de los estudiantes durante el trabajo con las PDG.

Figura 4.40: Ejemplo de 'Gestión del aula'

428	24:54 Argoniano: Se podía hacer mejor [Docente: Por ejemplo] porque en vez de dártelo todo a ti, porque son, son treinta libretas, treinta activi... Bueno actividades (Docente: mhm, muchas cosas), muchas cosas y sólo tú, pue::s, recogerlo todo, pue::s,...	3:14...	Cambiar tipo Gestión aula
-----	---	---------	------------------------------

En el fragmento *Argoniano* estima que la administración del trabajo en el aula se puede mejorar, ya que en su opinión el profesor no dio abasto para asumir ese volumen de trabajo.

### B4. Pragmática

Este conjunto está compuesto por las intervenciones en las que los participantes del *focus group* se interpelan, o bien entre ellos o se dirigen al profesor.

- *Broma*: pasajes en los que un interlocutor realiza un comentario que busca distender el ambiente de la conversación.
- *Duda*: fragmentos en los que un/una participante formula una pregunta o manifiesta una vacilación respecto de lo que se está discutiendo en el grupo focal.

- *Acuerdo*: intervenciones en las que un/una participante manifiesta su conformidad con lo dicho por otro/a participante, o bien con lo que ha indicado el profesor.
- *Soporte*: intervenciones en las que un interlocutor socorre a otro porque este no encuentra las palabras o bien porque desconoce la respuesta que se le pide.

Figura 4.41: Ejemplo de 'Broma'

336	18:46 Pechuguita: ¿Tú cómo lo sabes que les gustan los magos?	
337		
338	18:50 Argoniano: Porque lo están diciendo todo el rato (Todos ríen) No hay gente de clase que £no haya dicho£	Broma
339		
340	18:54 Docente: O sea, ¿pero tú qué harías, historias diferentes para lo que le gusta a cada uno? (Argoniano: sí) Va:le.	

En el ejemplo vemos que Argoniano introduce un comentario crítico sobre el comportamiento de sus compañeros fanáticos de Harry Potter, pero lo hace empleando un tono jocoso (broma) que atenúa el que realmente desapruueba la insistencia de los compañeros por la saga del niño mago.

#### 4.10.2. 6 Prueba de fiabilidad intercodificadores.

Antes de darse a la tarea de codificar un gran volumen de datos resulta imprescindible probar los códigos para garantizar su fiabilidad: “a pilot is needed to ensure that the categories are comprehensive, exhaustive and representative” (Cohen et al., 2018, pág. 478). Para la consecución de este propósito realizamos la prueba de fiabilidad entre los codificadores que detallamos a continuación. Primero describiremos quiénes son los codificadores (A), luego narraremos el desarrollo de la sesión de codificación (B) y terminaremos exponiendo los resultados de dicha prueba (C).

### **A. Los investigadores externos**

Dado que los datos de esta investigación fueron codificados solo por una investigadora, fue necesario solicitar la ayuda de dos codificadores externos para comprobar qué tan confiables resultaban los códigos utilizados.

Ambos codificadores se desempeñan dentro del ámbito de las ciencias sociales, concretamente, en las áreas de la psicología y la sociología, respectivamente. La primera codificadora es una psicóloga con un máster en psicología educativa por la Universitat Autònoma de Barcelona y su área de estudio son los trastornos del aprendizaje en adolescentes. Su vasta experiencia con adolescentes nos permitió realizar modificaciones en nuestro sistema de codificación sobre todo en lo que se refiere a discriminar cuándo aplicar un código u otro para describir las emociones de los participantes. Por otra parte, el segundo codificador es doctor en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se relacionan con la convivencia escolar y el clima en la escuela. Su perspectiva aportó luces sobre los roles que se le atribuyen socialmente a la figura del profesor y los estudiantes y cómo estos roles interactúan y se manifiestan en el marco del *focus group* realizado durante la fase de reflexión de esta investigación.

### **B. La sesión de codificación**

Antes de que la sesión de codificación tuviera lugar, elegimos al azar un fragmento compuesto por noventa y dos líneas de la transcripción del *focus group* realizado en el grupo G4 y nos dispusimos a codificarlo con los conceptos proporcionados por el marco de Skinner et al. (2009), revisado en el apartado 4.10.2.4. Una vez que terminamos esta codificación piloto nos percatamos de que esos códigos por sí solos serían incapaces de dar cuenta de la riqueza temática que emergía del texto, por ello, creamos los otros dos sets de códigos que se detallan en el apartado 4.10.2.5.

Para comprobar que los tres sets de códigos con los que trabajaríamos fueran confiables, seleccionamos los dos investigadores externos descritos antes, en la sección A, para que se dieran a la tarea de codificar el mismo fragmento de noventa y dos líneas de transcripción con el que nosotros hicimos el pilotaje de los códigos. Pasamos a detallar esta sesión de comprobación de los códigos que tuvo lugar el día 30 de julio de 2020 y se extendió por espacio de algo más de tres horas.

En primer lugar, y con el propósito de que desarrollaran adecuadamente la tarea encomendada, le informamos a ambos codificadores cuáles eran el contexto y los objetivos de nuestro estudio. En segundo término, les proporcionamos un glosario de las categorías y subcategorías de los códigos y les dimos media hora para que lo revisaran y otros diez minutos para que formularan las preguntas que creyeran necesarias. Gracias a este acercamiento inicial con los códigos pudimos reformular las definiciones de 'intrepidez' y 'vitalidad' para que resultaran todavía más claras. Luego, tuvieron una hora para etiquetar el mismo fragmento de noventa y dos líneas de transcripción que nosotros usamos para el pilotaje. Este proceso lo realizaron en dos ordenadores distintos, usando el programa ATLAS.ti y los códigos dados precargados en el archivo del proyecto en el programa informático. Una vez finalizado el tiempo, nos reunimos con ellos para que conjuntamente revisáramos el etiquetado que cada uno realizó del fragmento. A la luz de esta discusión que tuvo lugar por espacio de dos horas conseguimos llegar hasta los códigos definitivos que definimos antes en los apartados 4.10.2.4 y 4.10.2.5, respectivamente.

### **C. Los resultados de la prueba de fiabilidad**

Una vez finalizada la primera etapa de codificación y revisión de los códigos, les solicitamos a los colaboradores externos que codificaran otras cincuenta y siete líneas de transcripción del *focus group*, pero esta vez utilizando los códigos definitivos. Este paso también lo realizó la investigadora responsable, por lo que la en la prueba de fiabilidad

contamos con los datos aportados por los tres codificadores. De esta forma, en las 171 líneas (57^3) de transcripción registramos 16 códigos y un total de 208 citas. Luego, para calcular el índice de confiabilidad en ATLAS.ti seleccionamos la opción 'Calcular el acuerdo intercodificadores' que arrojó un alfa de Krippendorff de 0,964. Dado que el índice de confiabilidad intercodificadores se representa como un coeficiente de correlación que va de 0 a 1, el alfa de 0,964 que hemos obtenido indica que la tasa de fiabilidad es próxima al cien lo que nos indica que los códigos utilizados presentan una alta tasa de consenso y, por tanto, pueden considerarse fiables.

## 5. Resultados

En este capítulo presentaremos en dos grandes apartados los resultados del análisis realizado en cada uno de los casos estudiados: en el primer apartado, expondremos los resultados del caso del grupo G3 y, en el segundo, presentaremos los hallazgos del grupo G4. Hemos decidido hacerlo de este modo fundamentalmente porque el nuestro es un estudio compuesto por dos casos diferenciados; en los que se trabaja un escenario distinto de gamificación, tal y como hemos visto pormenorizadamente en el apartado 4.4.2.1. Por tanto, y dado que son dos casos autónomos, creemos oportuno presentar de forma independiente sus resultados para exponerlos con la profundidad y el detalle que cada caso precisa.

Comenzaremos el apartado del grupo G3 con una sección que le recuerde al lector dos asuntos: primero, las características del grupo y, segundo, que en este grupo trabajamos con ambas unidades gamificadas. A continuación, en la segunda sección del apartado, presentamos todos los resultados del análisis de los datos cuantitativos del grupo G3; para cerrar con la tercera sección en la que exponemos los resultados de sus datos cualitativos.

En el segundo apartado, el que presenta lo relativo al grupo G4, procederemos siguiendo la misma estructura que hemos empleado en el grupo anterior, es decir, primero recogeremos las características de este caso, después expondremos los resultados del análisis de sus datos cuantitativos y cerraremos con los resultados de los datos de naturaleza cualitativa.

Finalmente, cerraremos este capítulo con un apartado que recoja de forma sintética los hallazgos más relevantes de cada uno de los dos casos investigados.

## 5.1 El grupo completamente gamificado, G3

Antes de adentrarnos en los resultados del análisis es imprescindible recordar las características de este grupo, en el que trabajamos las dos unidades gamificadas: la primera con una gamificación cerrada y, la segunda, con una gamificación abierta.

En el grupo G3 la unidad I tiene una gamificación cerrada de estas características.

- Cinco actividades en total, dirigidas en todo momento por el profesor.
- Marco narrativo del Ministerio de Magia (fánfic de Harry Potter).
- Avatares: entrenadores lingüísticos.
- Sellos de colores a modo de calificaciones (de dorado a rojo, en orden descendente).
- Premios en dos actividades<sup>16</sup>.

En segundo término, recordamos que durante la unidad II trabajamos con una propuesta didáctica de gamificación abierta, cuyas características fueron las siguientes.

- Los estudiantes eligen qué y cuántas actividades realizar, en función de los objetivos que cada uno se haya planteado.
- Los estudiantes gestionan de manera autónoma el tiempo de trabajo, pudiendo consultar al profesor cada vez que haga falta o lo consideren oportuno.
- Marco narrativo segunda parte del Ministerio de Magia (fánfic de Harry Potter).
- Avatares: entrenadores lingüísticos.
- Actividades con distintos niveles, duraciones, habilidades, agrupaciones y mecánicas.
- Puntos en juego, determinados por el nivel de la actividad.

Finalmente, quisiéramos recordar que los datos que se analizarán en las secciones siguientes corresponden a un total de 25 estudiantes, de los cuales 12 son mujeres y 13 son hombres. La edad de los participantes fluctúa entre los 11 y los 12 años, concretamente, solo 5 de ellos tienen 12 años (3 chicas y 2 chicos). Finalmente, y dado que trabajamos en la asignatura de lengua castellana y literatura, señalamos que la totalidad de los participantes son hablantes bilingües de castellano y catalán.

---

<sup>16</sup> El premio de la primera actividad fue una pegatina dorada para los dos mejores textos. En la última actividad, el premio fue una copia impresa de la mejor infografía y dos chapas metálicas de recuerdo, pues la actividad era en pareja. Solo en este último caso los estudiantes fueron informados de la existencia de un premio, pero no se les explicó en qué consistía.



### 5.1.1 Resultados del análisis de los datos cuantitativos de G3

En primer lugar, expondremos los resultados que se relacionan con los perfiles de los jugadores de este grupo; luego, presentaremos los resultados de sus niveles de motivación, seguiremos con los itinerarios que recorrieron durante unidad gamificada de forma abierta (unidad II) y cerraremos con los resultados relativos a las 'barras' y las 'apuestas', vale decir, a cómo los estudiantes de este grupo han realizado las actividades de la unidad II, concretamente a cuáles completaron exitosamente y cuáles abandonaron.

Por último, decidimos aplicar la prueba de Chi-cuadrado a variables como la motivación inicial versus la motivación final de los estudiantes para corroborar si entre ellas existía o no una relación. Realizamos el mismo procedimiento con otras parejas de variables como se verá en cada caso respectivo. Sobre este punto, adelantamos que cuando sean significativos, el lector verá los resultados de la aplicación del test estadístico de Chi-cuadrado; mientras en los demás casos verá solo el comentario de sus tablas de frecuencias. Igualmente, todos los estadísticos aplicados en esta investigación están disponibles en el anexo R de este trabajo.

#### 5.1.1.1 Perfil del jugador.

En el capítulo anterior, específicamente en el apartado 4.10.1.1 señalamos que para la construcción del perfil de nuestros jugadores definimos un rasgo primario y uno secundario. El primero viene dado por las ideas que tiene el jugador respecto de sí mismo en situaciones hipotéticas de juego; en cambio, el segundo lo determinamos a partir de las impresiones que sobre sí mismo tiene un jugador después de desempeñarse en situaciones concretas de juego, es decir, luego de jugar. Teniendo esto en consideración, construimos los perfiles de los participantes y, luego de analizar los datos de este grupo, los rasgos primarios y secundarios de los perfiles de jugador se distribuyen de la manera presentada en la tabla 5.1.

Tabla 5.1: Rasgos de los perfiles de jugador en G3

	Primario	Secundario
Sociable	12	9
Triunfador	1	0
Explorador	12	10
Ambicioso	0	6

En este grupo se advierte un claro predominio de los rasgos ‘explorador’ y ‘sociable’, tanto como rasgo primario como secundario, es decir, los participantes de este grupo se sienten más motivados por disfrutar la experiencia que el juego les ofrezca (‘explorador’) y por interactuar con los otros jugadores (‘sociable’). También es reseñable el hecho de que solo se registre una aparición del rasgo ‘triunfador’ en posición principal y ninguna en secundaria. En principio, esto indicaría que solo hay un participante que se siente particularmente motivado por la competición con el resto de sus compañeros.

A continuación, para obtener los perfiles de los participantes fue necesario cruzar las variables de los rasgos primarios y secundarios, de este modo, en el grupo G3 emergen los perfiles de jugador que se exponen en la tabla 5.2.

Tabla 5.2: Perfiles de los jugadores de G3

Rasgo primario	Rasgo secundario	Mujer	Hombre	<b>Total</b>
Explorador	Ambicioso	2	2	<b>4</b>
Explorador	Sociable	6	2	<b>8</b>
Sociable	Ambicioso	0	2	<b>2</b>
Sociable	Explorador	4	6	<b>10</b>
Triunfador	Sociable	0	1	<b>1</b>

Dada la distribución de los rasgos de los perfiles expuesta en la tabla 5.2, era de esperar que se aprecie la preeminencia que tienen los perfiles ‘explorador-sociable’ y ‘sociable-explorador’ en este grupo.

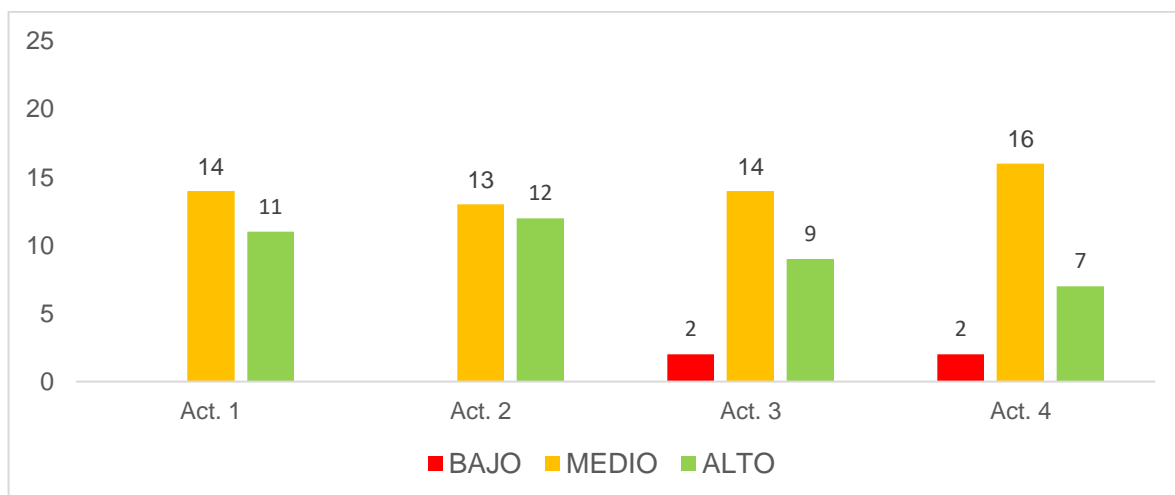
### 5.1.1.2 Motivación durante la U I.

En el apartado 4.10.1.2. detallamos por qué nos vimos en la necesidad de establecer criterios distintos para definir los niveles de motivación durante esta primera unidad. En esa sección también explicamos los procedimientos y las fórmulas utilizados para calcular esos niveles. Por este motivo, aquí solo nos limitaremos a recordar que calculamos niveles de motivación distintos, en función de tres criterios: uno para el puntaje conseguido en cada actividad (A), otro para el puntaje total obtenido en la encuesta (B) y, un último, para el total de estrellas otorgadas a las cuatro actividades que componían esta unidad (C). A continuación, veremos los tres en detalle, comenzando por el nivel de motivación por el puntaje obtenido en cada actividad.

#### A. Por puntaje en cada actividad

Calculamos los niveles de motivación por actividad para discriminar qué actividades resultaban más motivantes para los estudiantes. Tal y como se aprecia en la Figura 5.1, en este grupo (cuya primera unidad corresponde a una gamificación cerrada) las dos primeras actividades son las que consiguen mayores niveles de motivación de los estudiantes.

Figura 5.1: Nivel de motivación por actividad en G3



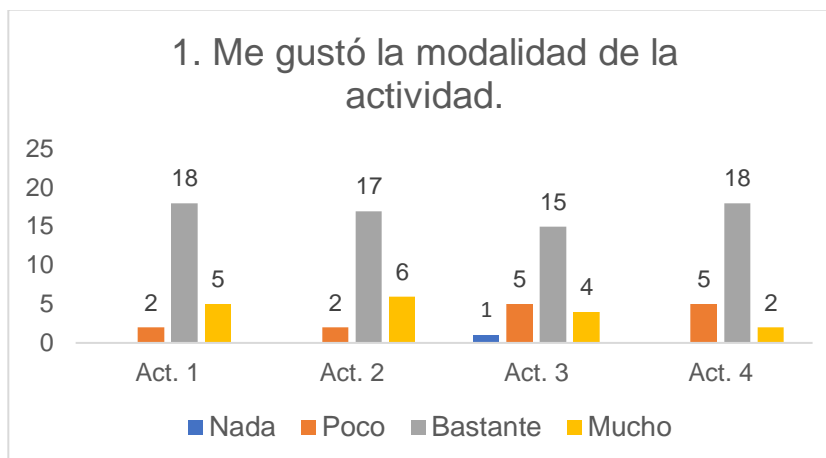
Sobre estas dos primeras actividades podemos señalar que la primera es de carácter individual y consiste básicamente en escribir en la libreta un texto descriptivo, a partir del retrato de un personaje. Además, sin ellos saberlo, los dos mejores textos de la clase conseguían como premio una pegatina dorada junto a la calificación<sup>17</sup>. La segunda actividad, por su parte, se realizaba en parejas, no tenía premio y estaba compuesta de dos partes: en la primera debían escribir un manual de instrucciones y en la segunda, usando una rúbrica, debían valorar el manual escrito por otra pareja de compañeros.

Si revisamos el detalle de la encuesta realizada durante el desarrollo de estas actividades, veremos las razones que explican el que los participantes manifiesten estar más motivados en las dos primeras actividades de la unidad. Para empezar, como se aprecia en el gráfico 2, cuando se les pregunta si les gustó la modalidad de las actividades, son precisamente las dos primeras las que concentran más preferencias en las categorías 'bastante' (18 y 17) y 'mucho' (5 y 6). Para interpretar bien estos datos, es necesario apuntar que con 'modalidad' nos referimos a cómo se agrupan los estudiantes (dinámica 'relación') en la actividad y si compiten o colaboran (mecánica) entre ellos para realizarla. La primera era una actividad individual y, aunque había un premio para los dos mejores de la clase, realmente los estudiantes no competían porque no sabían de la existencia del premio. En cambio, la segunda actividad era grupal y de carácter colaborativo, pero en ella los estudiantes no solo tenían que colaborar con el otro miembro de su pareja, si no que además deberían trabajar colaborativamente con otra pareja de compañeros.

---

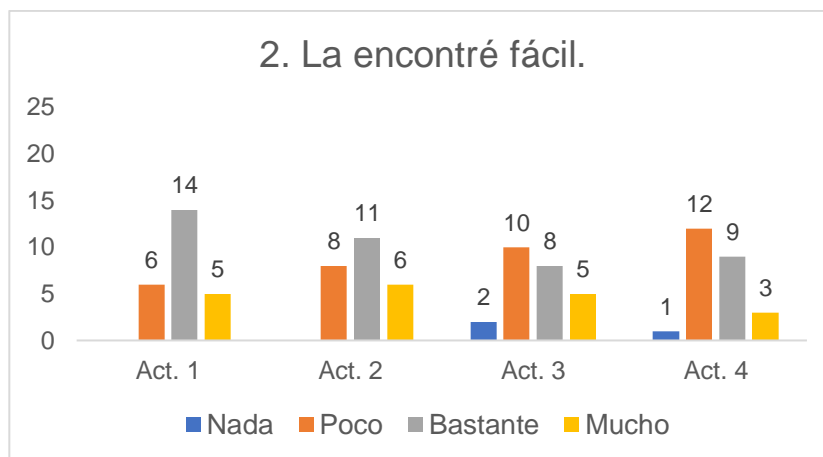
<sup>17</sup> En este grupo (G3) realmente no hablamos de calificación, pues en la libreta del estudiante figuraban sellos de colores a modo de calificaciones. Así, el sello dorado representaba un 10, el color plata, 9, el bronce, 8 y así hasta el rojo que indicaba no aprobar.

Figura 5.2: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 1



A continuación, en la segunda pregunta, cuando se les consulta a los estudiantes si encontraron fácil las actividades, estas dos primeras son las que más ocurrencias concentran en los niveles 'bastante' y 'mucho', concretamente, en la primera actividad, 14 estudiantes dicen haberla encontrado 'bastante fácil' y otros 5, 'muy fácil'.

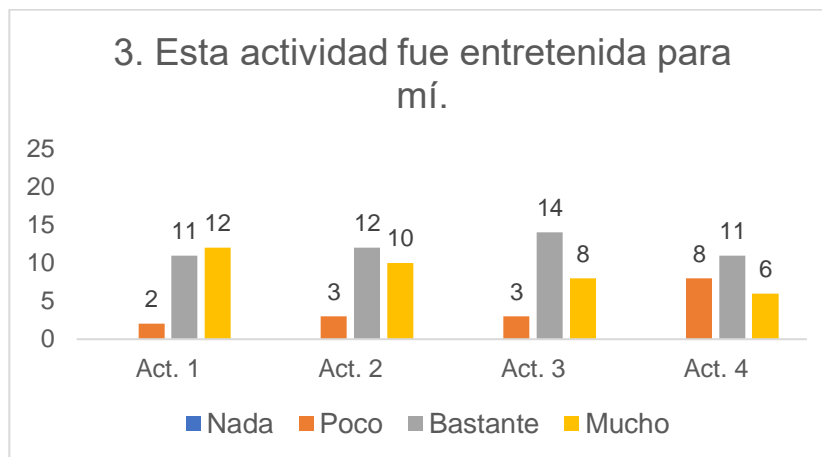
Figura 5.3: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 2



Esta 'facilidad' percibida en las dos primeras actividades, también se traduce en que cuando se les consulta por qué tan entretenida les resultó la actividad (Figura 5.3), las opciones 'bastante' y 'mucho', en la primera actividad, concentran 23 de los 25 participantes (11 y 12,

respectivamente); mientras en la segunda, estas mismas opciones reúnen las impresiones de 22 estudiantes (12 y 10, respectivamente).

Figura 5.4: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 3



El que los estudiantes consideren que las dos primeras actividades son las más fáciles y entretenidas, explicaría los resultados de la Figura 5.5, donde se evidencia que también son las actividades en las que se sienten más cómodos. Específicamente, en la primera actividad 9 estudiantes manifiestan sentirse 'bastante cómodos' y otros 12, 'muy cómodos'. En la segunda actividad, por otra parte, se presentan frecuencias bastante similares en los niveles 'bastante' y 'mucho': 11 y 12, respectivamente.

Figura 5.5: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 4

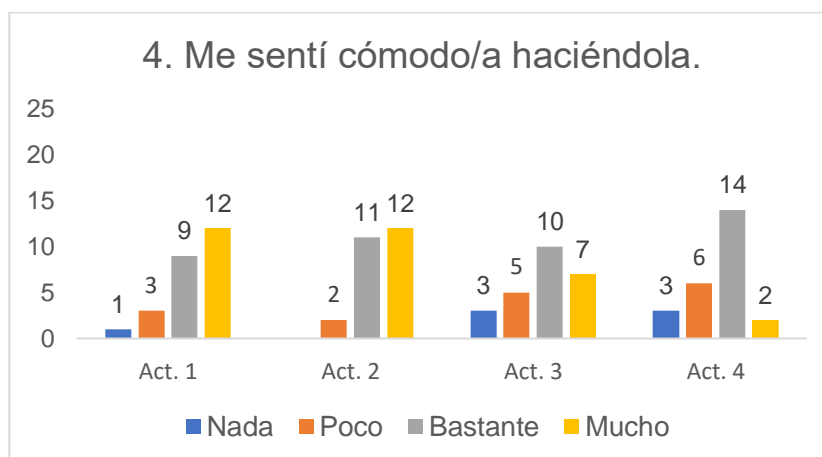
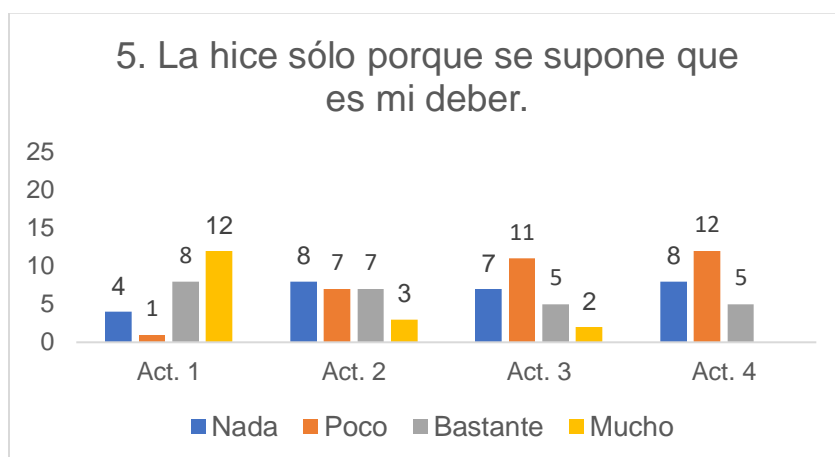
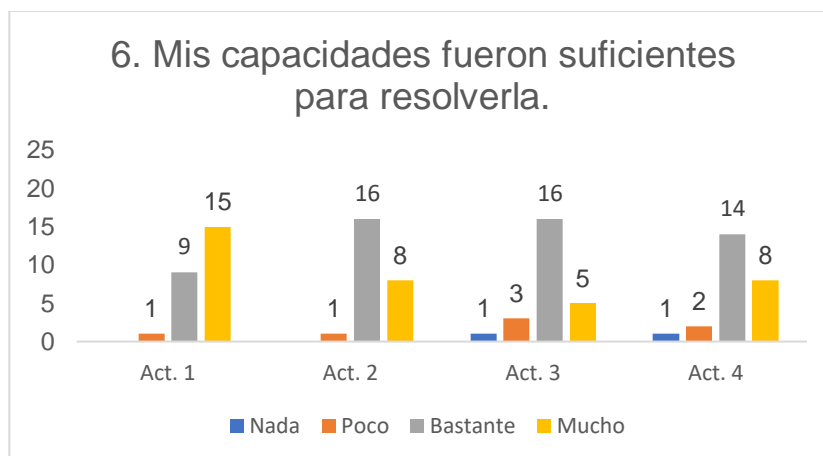


Figura 5.6: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 5



A pesar de considerar que las dos primeras actividades son fáciles, entretenidas y que se sienten cómodos realizándolas, los estudiantes perciben en estas dos más obligación que en las dos últimas actividades. Específicamente, en la primera actividad 12 participantes dicen estar muy de acuerdo con la afirmación: 'La hice (la actividad) sólo porque se supone que es mi deber' y otros 8, señalan 'bastante' acuerdo la misma aseveración.

Figura 5.7: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 6



De la Figura 5.7 se desprende que los estudiantes se perciben algo más capaces de realizar las dos primeras actividades. En concreto, en la primera tarea, 9 manifiestan estar 'bastante de acuerdo' con la afirmación: 'Mis capacidades fueron suficientes para resolverla (la

actividad)' y otros 15 señalan estar 'muy de acuerdo' con ella. En cambio, en la segunda actividad 16 participantes concuerda con la opción 'bastante' y solo 8 con 'muy'. De este modo, aunque los estudiantes se sienten competentes en ambas actividades, se evidencia una tendencia a considerar más difícil la segunda actividad.

Finalmente, hemos visto que las dos primeras actividades son las que más motivan a los estudiantes (ver Figura 5.1) y, tras revisar los resultados de la encuesta realizada justo después de acabar cada actividad, apreciamos que precisamente las actividades que más los motivan son las que perciben como más fáciles (Figura 5.3), entretenidas (Figura 5.4) y en las que se siente más cómodos (Figura 5.5) y capaces (Figura 5.7), pero también en estas dos actividades es donde se sienten más obligados a trabajar (Figura 5.6).

### **B. Por puntaje total de las encuestas**

Del mismo modo en el que nos interesamos por conocer los niveles de motivación en cada actividad, procuramos medir el nivel de motivación general que los estudiantes obtuvieron durante esta primera unidad. De este modo, a partir del puntaje total en la encuesta, vemos que en esta primera unidad de gamificación cerrada 18 estudiantes presentan un nivel medio de motivación, 7 un nivel alto, mientras el nivel bajo de motivación no presenta ocurrencias.

### **C. Por total de estrellas**

La encuesta que los estudiantes debían completar al finalizar cada actividad tenía siete ítems. En este séptimo ítem debían dar estrellas a la actividad, en función de cuánto les había gustado. De este modo, dar 0 estrellas corresponde a 'no me ha gustado nada', mientras que otorgar 5 estrellas se asocia con 'me ha gustado muchísimo'. Aunque no se les indicó nada en este sentido, por iniciativa propia los estudiantes dieron medias estrellas a las actividades, es decir, hubo quienes valoraron una actividad con, por ejemplo, 3,5 estrellas.



Este criterio de valoración general de estrellas en las actividades es importante porque es el único mecanismo de medición que comparten la primera y la segunda unidad (ver apartado 'escala por estrellas'). Y, por tanto, es el criterio que nos permitirá comparar los niveles de motivación del mismo grupo en ambas unidades. Hecha esta aclaración y, en función del nivel de estrellas, esta primera unidad consigue posicionar a 17 estudiantes en el nivel alto de motivación y a 8 en el nivel medio, esto significa que según este criterio ninguno de los 25 estudiantes de este grupo se encuentra en el nivel bajo de motivación.

En esta misma línea, este alto nivel de motivación está refrendado por lo que manifiestan los estudiantes cuando, en la pregunta 1 de la encuesta (ver Figura 5.2), se les consulta en términos generales por su preferencia sobre la modalidad de las actividades, entendiendo 'modalidad' como la forma en la que se agrupan para trabajar (individual/parejas/grupo) y la mecánica empleada (competición/ colaboración) en la actividad. De esta forma, el carácter general de la valoración por estrellas explica que esta obtenga un nivel alto de la motivación (17) versus el nivel medio de motivación que la mayoría (18) obtiene en el puntaje total de la encuesta, pues en esta última se les pregunta por asuntos específicos como su capacidad para enfrentar la tarea o el grado de obligación que sintieron al realizarla.

### **5.1.1.3 Motivación durante la U II.**

En el capítulo de la metodología, específicamente en el apartado 4.10.1.2, describimos en detalle los procedimientos que seguimos para establecer los niveles de motivación durante la segunda unidad. Por eso, aquí baste recordar dos cosas: primero, que construimos los niveles en función de la cantidad de actividades que realizó cada estudiante y, segundo, que de esa cantidad consideramos un indicador de motivación el que los estudiantes hubieran completado satisfactoriamente las actividades que eligieron, es decir, a más actividades completadas, mayor nivel de motivación. Teniendo esto en consideración la motivación de estos estudiantes se distribuye de la siguiente forma: 2 estudiantes en el nivel bajo, 11 en el

medio y 12 en el más alto nivel de motivación. Con el propósito de contrastar estos resultados con los de la primera unidad, en la tabla 5.3 recogemos los niveles de motivación alcanzados en ambas unidades.

Tabla 5.3: G3, niveles de motivación U I - U II

Nivel de mot.	Unidad I	Unidad II
Bajo	0	2 (8 %)
Medio	8 (32 %)	11 (44 %)
Alto	17 (68 %)	12 (48 %)

De la información expuesta en la tabla 5.3 se desprende que la unidad I no presenta ocurrencias en el nivel bajo de motivación y que el nivel alto concentra más de la mitad (68 %) de los estudiantes del curso; en cambio, la unidad II sí presenta ocurrencias en los tres niveles de motivación y, además, los estudiantes se distribuyen de manera prácticamente equitativa entre los niveles medio (44 %) y alto (48 %) de motivación, respectivamente.

#### 5.1.1.4 Niveles de motivación inicial y final.

En primer lugar, resulta necesario recordar brevemente que antes y después de trabajar con nuestros materiales, aplicamos un cuestionario de motivación. En la primera ocasión les pedimos a los estudiantes que completaran el instrumento sobre la base del trabajo que hasta ese momento habían realizado con el profesor; en la segunda instancia, en cambio, les solicitamos que lo cumplimentaran considerando el trabajo realizado en las dos unidades gamificadas. De todas formas, todo lo relativo a las encuestas de motivación inicial y final, que acabamos de sintetizar en este párrafo aparece descrito en detalle en el apartado 4.10.1.2 sección A.

En segundo lugar, y una vez que tabulamos los datos recopilados en ambas encuestas, calculamos los valores de los tres niveles de motivación y agrupamos a los estudiantes según su nivel, como lo refleja la tabla 5.4. En este punto, le recordamos al lector que encontrará en el

apartado 4.10.1.2 sección A todo lo relacionado con el cálculo de los niveles de motivación inicial y final.

Tabla 5.4: Niveles motivación inicial y final en G3

Motivación	Bajo	Medio	Alto
Inicial	5 (20 %)	13 (52 %)	7 (28 %)
Final	6 (24 %)	15 (60 %)	4 (16 %)

Después de obtener estas frecuencias el lector encontrará lo relativo a la motivación inicial (A), concretamente, los resultados que arroja el cruce de los datos de los niveles de motivación inicial con los obtenidos en cada una de las unidades y, también, con los del perfil de jugador. Luego, comprobamos si existía una asociación entre las variables motivación final y perfil de jugador para, finalmente, realizar el mismo procedimiento de comprobación entre las variables motivación inicial y motivación final (B).

### A. Motivación inicial

Comenzaremos revisando lo que resulta de cruzar los niveles de motivación inicial (antes de trabajar con la PDG) con los niveles que obtienen después de trabajar con la primera unidad gamificada de forma cerrada, instancia en la que el profesor dirigió las actividades gamificadas. En la tabla 5.5 se aprecia las frecuencias de estas variables.

Tabla 5.5: Frecuencias por nivel de la motivación inicial versus la de la unidad I en G3

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. U I
Bajo	5 (20 %)	0
Medio	13 (52 %)	8 (33 %)
Alto	7 (28 %)	17 (77 %)

Sometimos los datos de la tabla anterior a la prueba de Chi-cuadrado para comprobar si entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I se da o no una relación de dependencia. En la tabla 5.6 exponemos los resultados arrojados por el test estadístico.

Tabla 5.6: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I en G3

		Motivación inicial		
Nivel de mot.		Bajo	Medio	Alto
Unidad I	Bajo	8 (32%)		
	Medio			
	Alto			

El resultado del test de Chi-cuadrado en estos datos ( $\chi^2 0,006$   $p < 0,05$ ) indica que es posible refutar la hipótesis nula de que los niveles de motivación sean iguales antes de trabajar con la PDG (motivación inicial) y después de trabajar con su primera unidad gamificada de forma cerrada (unidad I). Sin embargo, y dado que con el resultado de este test no podemos profundizar en cuál sería esta relación, ahondaremos en este asunto más adelante, cuando exponamos los resultados del análisis de los datos cualitativos de este grupo, concretamente a partir del apartado 5.1.2.

Por otra parte, en la tabla 5.7 recogemos las frecuencias de los niveles de motivación tanto antes de trabajar con la PDG (motivación inicial), como después del desarrollo de la segunda unidad (U II) gamificada de forma abierta.

Tabla 5.7: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad II en G3

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. UII
Bajo	5 (20 %)	2 (8 %)
Medio	13 (52 %)	11 (44 %)
Alto	7 (28 %)	12 (48 %)

De la tabla 5.7 se desprende que la motivación inicial concentra en el nivel medio a más de la mitad (52 %) de los estudiantes del grupo. Mientras en la unidad II los niveles de motivación de los estudiantes se distribuyen casi equitativamente entre el nivel medio (44 %) y el alto (48 %).

En último término, en la tabla 5.8 presentamos los niveles de motivación inicial en función de los perfiles de jugador que aparecen en este grupo.

Tabla 5.8: Niveles de motivación inicial versus perfiles de jugador en G3

Nivel de mot.	Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc
Bajo	1 (4 %)	1 (4 %)	2 (8 %)	1 (4 %)	0
Medio	5 (20%)	2 (8 %)	5 (20 %)	1 (4 %)	0
Alto	2 (8 %)	1 (4 %)	3 (12 %)	0	1 (4 %)

A partir de los datos de la tabla 5.8 apreciamos que en los perfiles de jugador que tienen más estudiantes (Exp-soc (8) y Soc-exp (10)), la motivación de los estudiantes tiende al nivel medio, concentrando un 20 % del total del grupo, tanto en el perfil Explorador-sociable (Exp-soc) y Sociable-explorador (Soc-exp).

## B. Motivación final

Sobre los niveles de motivación de los estudiantes una vez finalizada la PDG, primero repasaremos cómo se distribuyen los perfiles de jugador entre esos niveles; en la tabla 5.9 exponemos estos datos.

Tabla 5.9: Niveles de motivación final versus perfiles de jugador en G3

Nivel de mot.	Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc
Bajo	4 (16 %)	0	2 (8 %)	0	0
Medio	2 (8 %)	4 (16 %)	6 (24 %)	2 (8 %)	1 (4 %)
Alto	2 (8 %)	0	2 (8 %)	0	0

A partir de los datos de la tabla 5.9, observamos que los perfiles de jugador que concentran más estudiantes (Exp-soc (8) y Soc-exp (10)) se comportan de diferente forma. Por ejemplo, en el perfil Explorador-sociable prevalece el nivel de motivación bajo con 4 de los 8 estudiantes del perfil. En cambio, en el caso del perfil Sociable-explorador los estudiantes se concentran en el nivel medio de motivación, concretamente, a este nivel corresponden 6 de los

10 estudiantes que tiene el perfil. Por otra parte, también queda de manifiesto que en los otros tres perfiles, todos los participantes se encuentran en el nivel medio de motivación.

En segundo lugar, nos dimos a la tarea de contrastar los niveles de motivación antes de trabajar con la PDG y después de hacerlo. Antes, en la tabla 5.4 expusimos esos datos que, igualmente, recuperamos a continuación.

Motivación	Bajo	Medio	Alto
Inicial	5 (20 %)	13 (52 %)	7 (28 %)
Final	6 (24 %)	15 (60 %)	4 (16 %)

En la información aportada por la tabla de arriba podemos advertir que, en este grupo, los niveles de motivación no varían demasiado de un momento de medición al otro. Concretamente, en el nivel bajo de la motivación final se advierte un incremento de 1 participante; en el medio, un incremento de 2 y, en el nivel alto, una pérdida de 3 participantes. Sobre este último punto, podríamos señalar que un número algo mayor de estudiantes (7 al comenzar, versus 4 al terminar) se sentían un poco más motivados por el trabajo realizado regularmente con el profesor en el aula, es decir, el trabajo anterior a las unidades gamificadas. Adentrémonos en este asunto, revisando en detalle los resultados de las preguntas de esta encuesta que puntúan para el cómputo de la motivación; el detalle completo de los resultados está disponible en el anexo G de este trabajo.

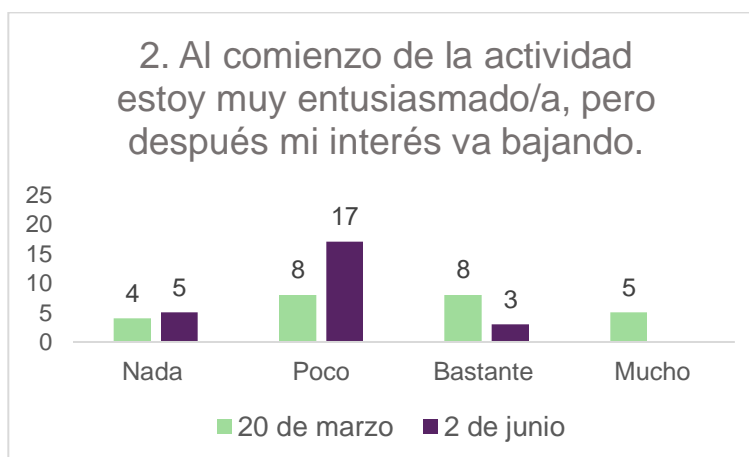
Por otra parte, y para que el lector pueda leer de una manera adecuada los gráficos que siguen, apuntamos que la columna del 20 de marzo corresponde a cómo valoraron los estudiantes las actividades que solían hacer con el profesor en el aula, antes de que nosotros la interviniéramos con nuestra PDG; mientras, por otra parte, la columna del 2 de junio corresponde a la medición que realizamos después del trabajo con la PDG, en la que les solicitamos que respondieran la encuesta solo considerando el trabajo efectuado durante el último trimestre con las unidades gamificadas.

Figura 5.8: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 1



De la Figura 5.8 se desprende que los estudiantes de G3 se sentirían algo más satisfechos al terminar una actividad de las que usualmente les proponía el profesor, es decir, una actividad que no estuviera gamificada. Concretamente, antes de la PDG 15 participantes señalaron sentirse ‘muy’ satisfechos al terminar una actividad, versus los 11 que lo manifestaron en la medición después de trabajar con los materiales de la PDG. Sin embargo, a continuación, en la Figura 5.9 se advierte que las actividades de la PDG mantendrían más el interés de los estudiantes que las actividades desarrolladas con el profesor antes de la PDG.

Figura 5.9: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 2



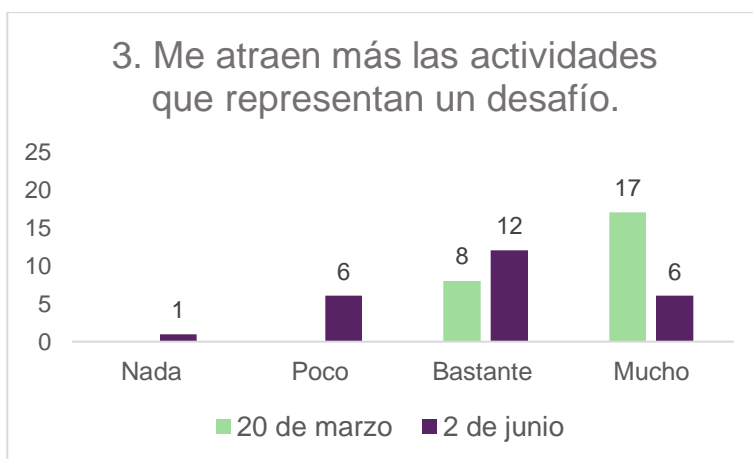
A partir de la información de la Figura 5.9 advertimos que cuando se les consulta si perdieron gradualmente la motivación en el desarrollo de una tarea, el número de estudiantes que mantiene constante su interés por la actividad prácticamente no varía en función del

trabajo con la PDG, ya que 4 participantes manifiestan esto al inicio y 5 lo hacen al final. En cambio, antes de la PDG 8 estudiantes indicaron estar un poco de acuerdo con que van perdiendo el interés por las actividades, mientras que después de la PDG el número aumenta a 17 participantes. Esto quiere decir que esos 17 consideran que las actividades de la PDG han mantenido más constante su nivel de interés, comparadas con las actividades antes de la PDG.

Algo similar ocurre con el siguiente nivel, pues antes de la PDG 8 participantes dicen perder bastante el interés por las actividades, mientras que al final solo 3 manifiestan esta conducta. De los cuatro niveles, el último es el más destacable porque antes de la PDG, 5 estudiantes indicaron estar muy de acuerdo con que su interés va disminuyendo, en cambio, después del trabajo con la PDG no se presentan ocurrencias para esta afirmación. En suma, podemos deducir que las actividades de la PDG mantendrían el interés de los estudiantes más que las actividades sin gamificar que trabajaban con el profesor.

Sobre el atractivo que representa el desafío en las actividades (Figura 5.10), los estudiantes manifiestan más interés por el desafío antes de trabajar con las de la PDG. Concretamente, antes de ella 17 participantes dicen sentirse más atraídos por los desafíos, mientras que después de la PDG solo 6 sostienen esta postura.

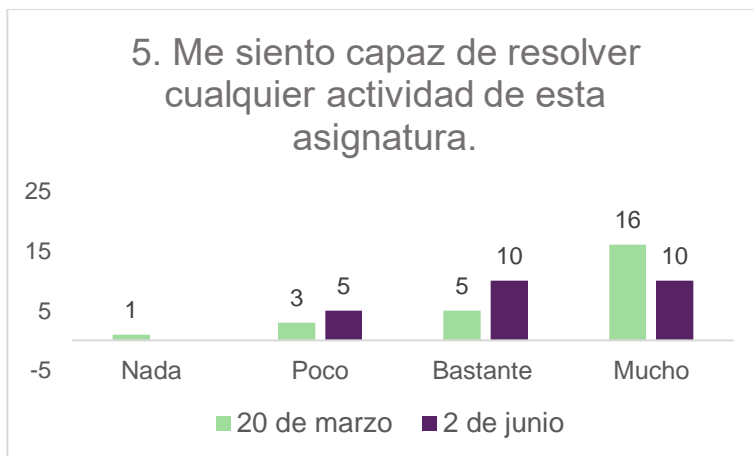
Figura 5.10: G3, Encuesta de motivación inicial-final, pregunta 3





Por otra parte, en la Figura 5.11 se evidencia que antes de las PDG más estudiantes manifestaban sentirse ‘muy’ capaces (16) de enfrentar las actividades de la asignatura. En cambio, después de las actividades gamificadas, la percepción de su capacidad se distribuye equitativamente entre quienes se sienten ‘bastante’ (10) y ‘muy’ (10) capaces.

Figura 5.11: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 5



A continuación, de la Figura 5.12 se desprende que los estudiantes manifiestan una leve inclinación a sentirse menos obligados a realizar las actividades gamificadas, ya que antes de la PDG 16 participantes decían sentirse ‘poco’ o ‘nada’ obligados a trabajar, mientras después de ella el número asciende a 19 participantes.

Figura 5.12: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 7

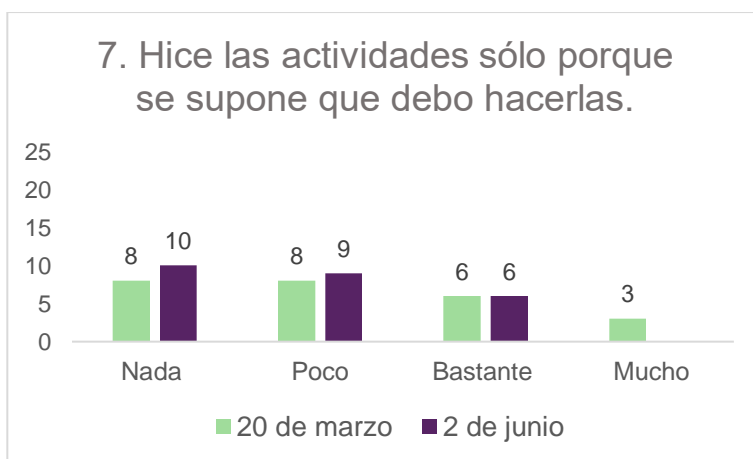
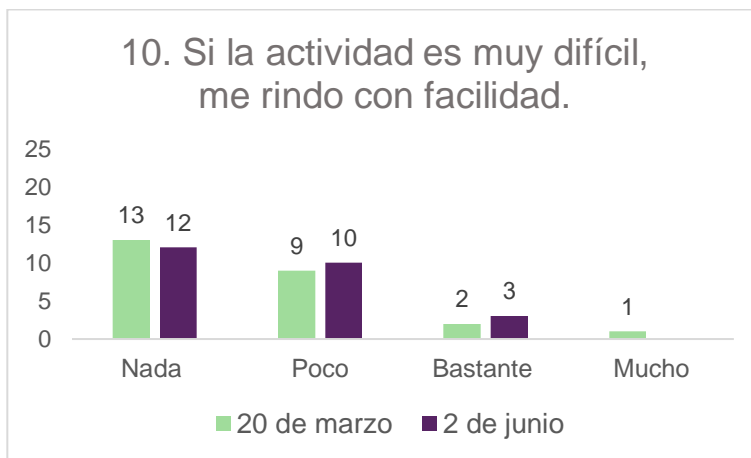


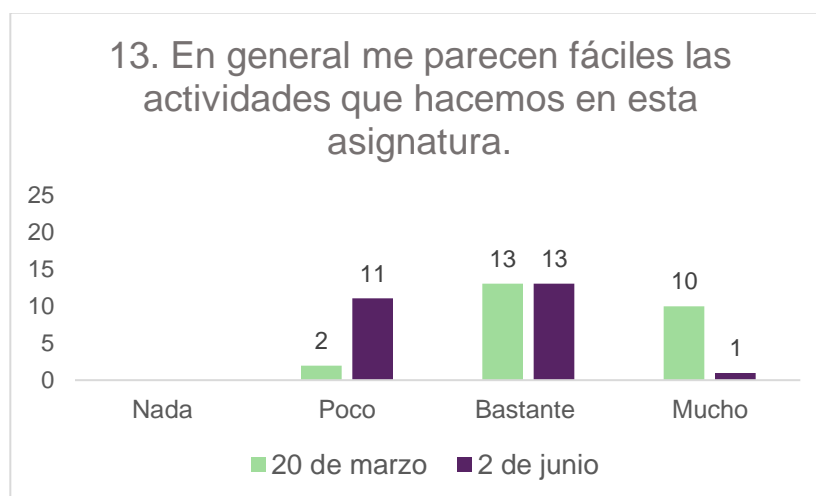
Figura 5.13: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 10



Por otra parte, en la Figura 5.13 advertimos que cuando se les consulta si se rendirían frente a la dificultad, antes de trabajar con la PDG 22 estudiantes señalan que no lo harían (13) o lo harían poco (2). El escenario se mantiene después de haber trabajado con la PDG, pues 12 participantes indican que no se rendirían y otros 10 que lo harían un poco. Por tanto, podemos manifestar que, en principio, la dificultad no representaría un criterio de abandono para los estudiantes, ni antes de trabajar las actividades gamificadas, ni después de ellas.

Finalmente, siguiendo los datos de la Figura 5.14, los estudiantes perciben que las actividades de la PDG son algo más difíciles, pues antes 10 consideraban fácil el trabajo en la asignatura, en cambio, después de la PDG solo un participante se mantiene en esa postura.

Figura 5.14: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 13



En líneas generales, los resultados de la medición inicial y final de la motivación indican que este grupo de estudiantes percibe que las actividades gamificadas son más difíciles, pero también más atractivas. Además, se perciben algo más capaces de enfrentarlas con éxito y no se sienten tan obligados a realizarlas como las actividades que usualmente realizaban con el profesor, antes de la implementación de la PDG en el aula.

#### 5.1.1.5 Itinerarios.

En el apartado 4.10.1.3 describimos qué entendemos por itinerario, por ello aquí baste recordar que, en líneas generales, el itinerario es el registro de las actividades que eligió, completó y/o abandonó cada estudiante durante el desarrollo de la unidad II, gamificada de forma abierta. En primer lugar, revisemos qué características tienen las actividades que los estudiantes escogieron según su nivel de motivación. Sobre este asunto, queremos puntualizar que en las tablas y entre paréntesis aparece el número de estudiantes que compone cada nivel de motivación.

Tabla 5.10: Actividades escogidas durante la U II en G3

Nivel de mot.	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Papel	Digital	Fác.	Med.	Dif.
Bajo (2)	8	2	2	1	0	3	5	3	4	4	3	4	1
Medio (11)	62	7	34	4	4	13	36	26	36	26	10	40	12
Alto (12)	56	4	30	5	2	15	28	28	35	21	5	36	15

En la tabla 5.10 se aprecia que los estudiantes del nivel medio escogen 6 actividades más que los del nivel alto de motivación y los duplican en cuanto a la elección de actividades fáciles. Además, los estudiantes del nivel medio también manifiestan una predilección por las actividades individuales en formato papel (36).

A continuación, veremos cuántas actividades terminan y cuántas abandonan los estudiantes de los distintos niveles de motivación. En este punto, aclaramos que consideramos como actividades terminadas aquellas en las que, aun presentando incorrecciones, los estudiantes entregan todos los productos solicitados. En cambio, contabilizamos como abandonadas las actividades en las que haya faltado al menos uno de los productos que la actividad demandaba.

Tabla 5.11: Actividades completadas versus abandonadas en G3

Nivel de motivación	Actividades emprendidas	Actividades terminadas	Actividades abandonadas	Porcentaje de término
Bajo (2)	8	2	6	25 %
Medio (11)	62	52	10	83,87 %
Alto (12)	56	46	10	82,14 %

De la tabla 5.11 se desprende que los estudiantes de los niveles medio y alto de motivación abandonan el mismo número de actividades, pero que los del nivel medio emprenden y terminan más actividades que el grupo de motivación alta. Veamos en la tabla 5.12 qué características tienen las actividades que completan los estudiantes de cada nivel de motivación.

Tabla 5.12: Actividades terminadas por nivel de motivación en G3

Nivel de motivación	Act. ter.	Duración (en minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		1 5	3 0	4 5	6 0	12 0	Ind	Par	Pap	Dig	Fac	Med	Dif
Bajo (2)	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	1	1	0
Medio (11)	52	6	3	1	4	9	31	21	34	18	9	34	9
Alto (12)	46	2	2	4	2	12	22	24	31	15	3	29	14

La tabla 5.12 pone en evidencia que en los tres grupos de motivación existe predilección por las actividades de 30 minutos de duración, seguidas por las de 120 minutos. Del mismo modo, también se constata una inclinación hacia las actividades cuyos productos se entregan en formato papel. Además, mientras el grupo de motivación alta distribuye prácticamente de manera equitativa la culminación de actividades individuales (22) y en pareja (24), los niveles bajo y medio de motivación terminan más actividades de corte individual. Respecto de la dificultad de las actividades terminadas, se aprecia en la tabla que los estudiantes del nivel alto de motivación completan más actividades difíciles (14) que los del nivel medio (9) y que estos, a su vez, los aventajan completando actividades fáciles (9 nivel medio; 3 el alto) e intermedias (34 el medio; 29 el nivel alto).

Tabla 5.13: Actividades abandonadas por nivel de motivación en G3

Nivel de motivación	Act. Aban	Duración (en minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		1 5	3 0	4 5	6 0	12 0	Ind	Par	Pap	Dig	Fac	Med	Dif
Bajo (2)	6	2	0	1	0	3	3	3	2	4	2	3	1
Medio (11)	10	1	2	3	0	4	5	5	2	8	1	6	3
Alto (12)	10	2	4	1	0	3	6	4	4	6	2	7	1

Por otra parte, los datos de la tabla 5.13 ponen de manifiesto que en los tres niveles de motivación los estudiantes abandonan más las actividades cuyos productos son digitales y que, el que las actividades sean individuales o no, no pareciera ser un criterio para abandonarlas, pues los niveles bajo y medio de motivación abandonan, respectivamente, el mismo número de

actividades individuales y en pareja (3 el nivel bajo; 5, el medio) y, por otra parte, el nivel alto abandona 6 individuales y 4 en parejas.

Respecto de la duración de las actividades abandonadas, podemos apuntar que se entrevé una tendencia a abandonar un poco más las actividades de 120 minutos de duración. Y, finalmente, sobre su dificultad, vemos que hay una tendencia a abandonar más las actividades de dificultad intermedia y que los estudiantes que están más motivados abandonan mucho menos las actividades difíciles que los que están solo medianamente motivados.

#### **5.1.1.6 Barras y apuesta.**

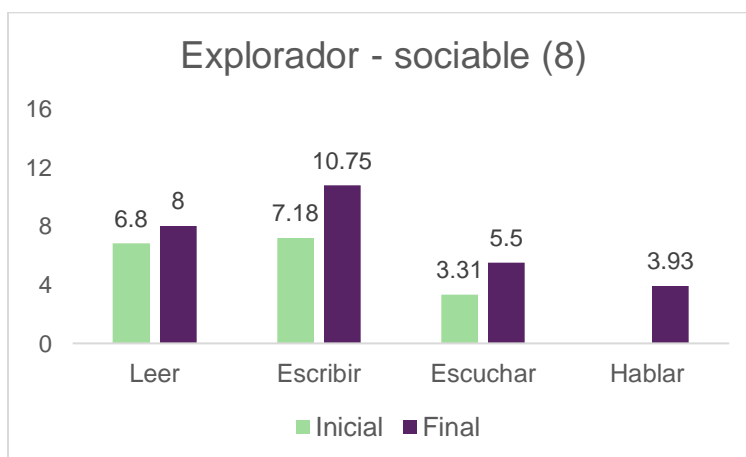
Líneas arriba, concretamente en el apartado 4.10.1.4, nos detuvimos *in extenso* a definir qué entendemos por 'barras' y 'apuestas', por eso, ahora baste con recordarle al lector que el dato 'barras' está compuesto por dos indicadores: primero, el puntaje en cada habilidad con el que terminan los estudiantes la primera unidad, es decir, con el que comienzan la segunda unidad y, segundo, el puntaje con el que terminan en cada habilidad luego de finalizar el trabajo con la segunda unidad. Por otra parte, el dato 'apuesta' está constituido a su vez por otros dos: el puntaje ideal de las actividades que un estudiante emprendió y el puntaje real que consiguió en las actividades completadas.

A continuación, revisaremos de qué manera se comportan los distintos perfiles de jugadores de este grupo, respecto del promedio de barras con los que comienzan y terminan la unidad II y cuántos puntos, en promedio, consiguieron de los que se habían propuesto obtener, es decir, los puntajes reales obtenidos versus los ideales que marcaban las actividades. Sobre esta cuestión, es necesario precisar que el puntaje máximo con el que cada estudiante podía comenzar la unidad II era de 8 puntos en cada habilidad y, en caso de tenerlos en una habilidad, esa ya se daba por aprobada, dicho de otra manera, se requerían 8 puntos en una habilidad para aprobarla y si se tenían desde un comienzo, dependía del estudiante decidir seguir perfeccionándola para obtener un 10. Además de los 8 puntos iniciales, había otros 8

puntos en juego por habilidad que los estudiantes podían conseguir. De este modo, para obtener una calificación perfecta en cada habilidad, los estudiantes debían conseguir un total de 16 puntos<sup>18</sup>.

Revisemos a continuación de qué manera se comportaron los estudiantes del perfil 'explorador-sociable'. De los 25 estudiantes de G3, 8 tienen un perfil de jugador 'explorador-sociable', lo que representa el 32 % del total. En la Figura 5.15, apreciamos que este perfil solo consigue aprobar las habilidades de 'leer' y 'escribir', pues solo en estas consigue más de los 8 puntos necesarios para aprobar. Además, estas dos habilidades aprobadas son las mismas en las que este perfil de jugador tiene una mayor puntuación inicial.

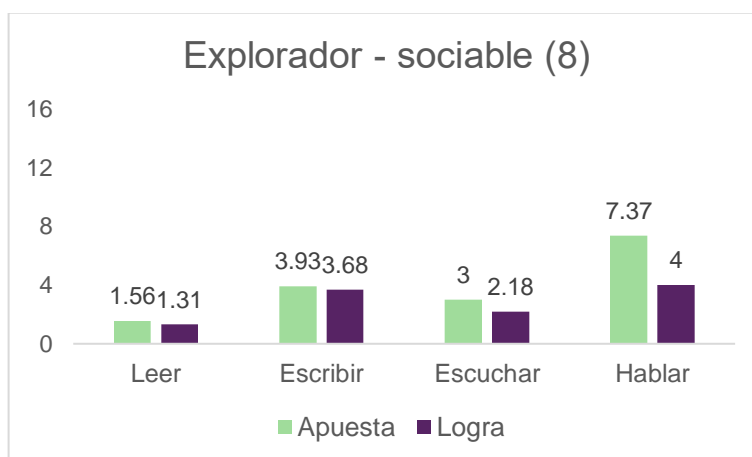
Figura 5.15: Promedio de barras U II, perfil explorador-sociable en G3



Por otro lado, en la Figura 5.15 se aprecia que este perfil de jugadores plantea una estrategia para conseguir los puntos de 'hablar' que le permitan aprobar, sin embargo, no lo consigue. En cambio, en las habilidades 'leer' y 'escribir' consiguen prácticamente todos los puntos que se proponen. Por último, llama la atención que, aun obteniendo todos los puntos de lo apostado en 'escuchar' este perfil no habría cumplido la misión de aprobar esta habilidad.

<sup>18</sup> Dado que 16 son los puntos que se pueden conseguir en cada habilidad, el límite del eje vertical en los gráficos se marca en 16.

Figura 5.16: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-sociable en G3



Veamos, ahora, lo relativo al perfil 'explorador-ambicioso' que con sus 4 miembros representa el 16 % del grupo. Al igual que el perfil anterior, en la Figura 5.17 se aprecia que este conjunto aprueba las habilidades 'leer' y 'escribir' (en las que también tenían mayor puntuación inicial) y reprueba las otras dos.

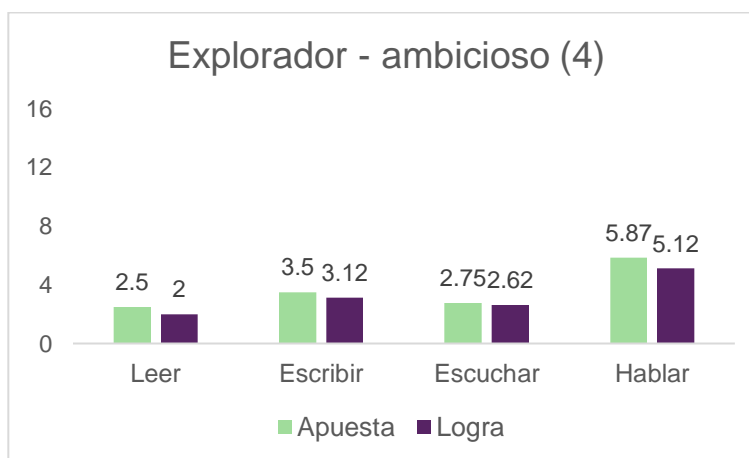
Figura 5.17: Promedio de barras U II, perfil explorador-ambicioso en G3



Los resultados anteriores (Figura 5.17) se corroboran con lo expuesto en la Figura 5.18, pues este grupo prácticamente consigue todos los puntos que se propone. Sin embargo, al igual que el perfil anterior, la estrategia planteada por los 'exploradores-ambiciosos' no les permitiría lograr todos los puntos necesarios para aprobar las habilidades de 'escuchar' y 'hablar'.

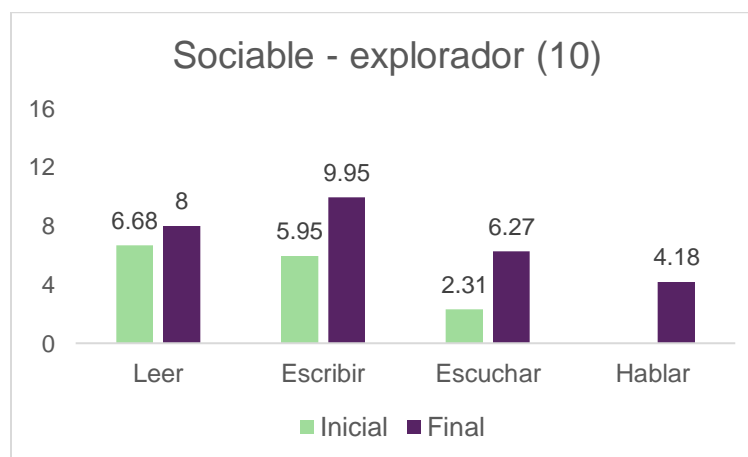


Figura 5.18: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-ambicioso en G3



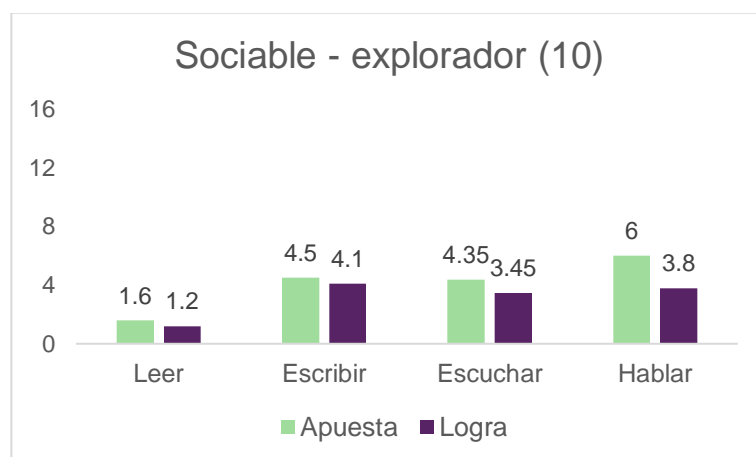
Por su parte, el perfil 'sociable-explorador' con sus 10 integrantes constituye un 40 % del grupo total. En la Figura 5.19 se aprecia que también aprobaron las habilidades de 'leer' y 'escribir' y reprobaron las de 'escuchar' y 'hablar', respectivamente. Aunque este perfil obtiene más puntuación (6,27) en 'escuchar' que los perfiles anteriores (5,5 y 5, respectivamente).

Figura 5.19: Promedio de barras U II, perfil sociable-explorador en G3



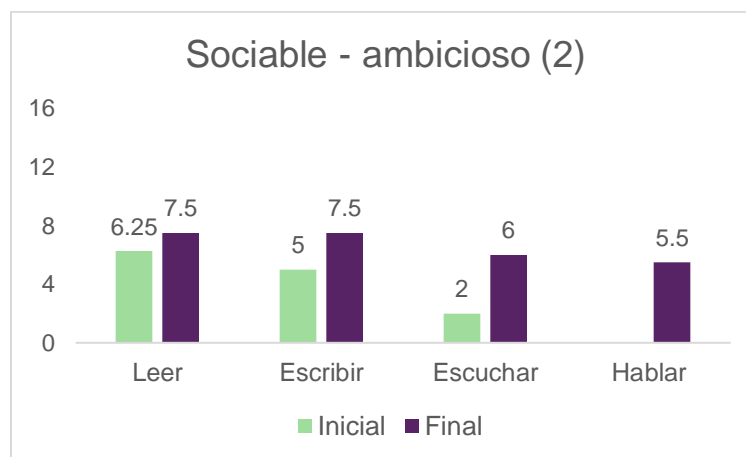
En la Figura 5.20 se observa que este perfil prácticamente obtiene todos los puntos que apostó en 'leer' y 'escribir'. En cambio, fallan un poco más en las dos restantes. Al igual que en los casos anteriores, la estrategia que plantea este perfil en 'hablar' tampoco le habría valido para aprobar, incluso si hubieran conseguido todos los puntos que pusieron en juego.

Figura 5.20: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-explorador en G3



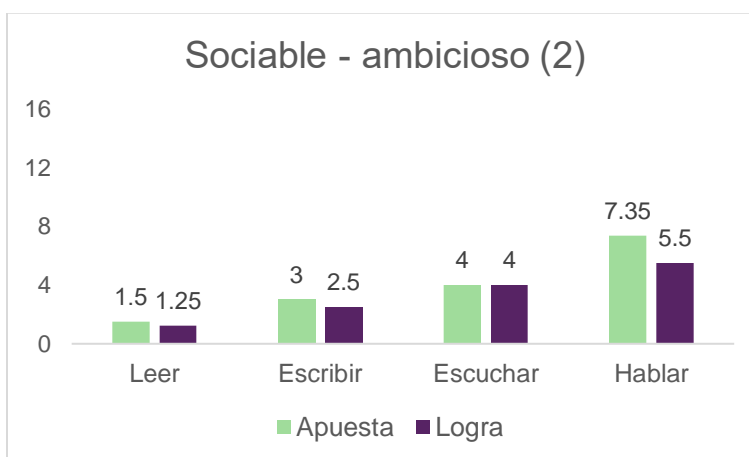
En el perfil 'sociable-ambicioso', a diferencia de los otros perfiles, ninguno de sus participantes consigue aprobar alguna de las habilidades trabajadas. En efecto, resulta destacable el hecho de que tampoco aprueben las habilidades de 'leer' y 'escribir', habilidades en las que tenían mayor puntuación inicial.

Figura 5.21: Promedio de barras U II, perfil sociable-ambicioso en G3



Por otro lado, en la Figura 5.22 expone que este perfil consigue en 'escuchar' todos los puntos que se propone y, prácticamente, también los consigue en 'leer'. Sin embargo, la estrategia que plantea este perfil es insuficiente para aprobar. Dicho de otro modo, este perfil consigue resultados bastante similares en las cuatro habilidades, pero no aprueba ninguna.

Figura 5.22: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-ambicioso en G3.



En el grupo G3 solo hay un representante de este perfil, por lo que hablar del perfil realmente se traduce en referirnos al comportamiento de un solo individuo. En la Figura 5.23 se aprecia claramente que este individuo aprueba las habilidades 'leer' y 'escribir' y reprueba las otras dos; aunque en 'hablar' se acerca algo más a los 8 puntos que le habrían permitido aprobar. Resulta llamativo que haya preferido privilegiar la mejora de las habilidades en las que tenía más puntuación inicial que en las que carecía de puntos. De hecho, en la Figura 5.23, se observa que este individuo obtuvo todos los puntos que se propuso, por tanto, su estrategia de juego no estuvo tan guiada por aprobar como por realizar actividades que le gustaran.

Figura 5.23: Promedio de barras U II, perfil triunfador-sociable en G3

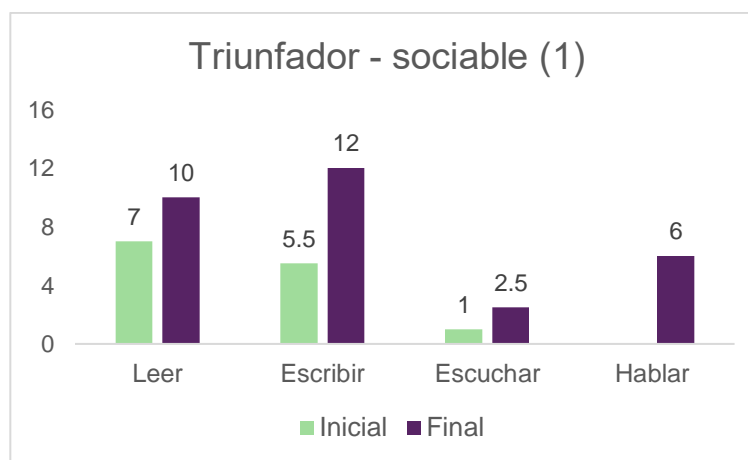
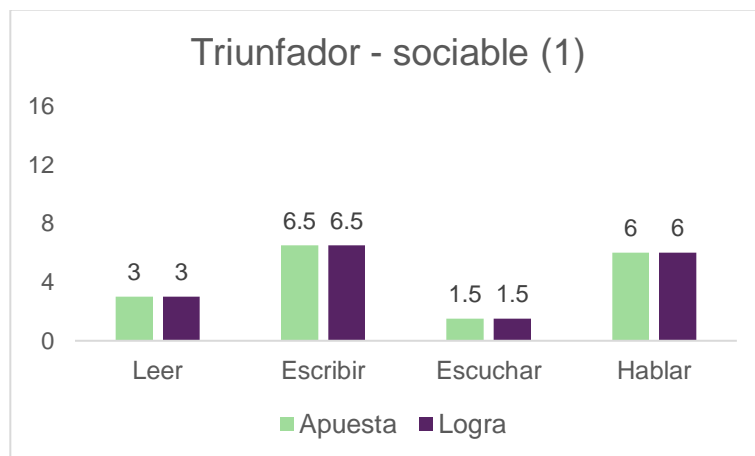


Figura 5.24: Promedio de puntos apostados, perfil triunfador-sociable en G3



En la tabla 5.14 sintetizamos el comportamiento de los perfiles de jugador, respecto de la consecución de puntos en las cuatro habilidades. De esto se desprende que los tres perfiles de jugadores que aprueban (indicados con asteriscos en la tabla), lo hacen en las dos habilidades que tienen mayores puntuaciones iniciales, es decir, las habilidades de 'leer' y 'escribir'.

Tabla 5.14: Puntos conseguidos por perfil de jugador

Perfil del jugador		Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Explorador-soc.	Inicial	6,8	7,18	3,31	0
	Final	8*	10,75*	5,5	3,93
Explorador-amb.	Inicial	6	6,12	2,25	0
	Final	8*	9,25*	5	5,12
Sociable-expl.	Inicial	6,68	5,95	2,31	0
	Final	8*	9,95*	6,27	4,18
Sociable-amb.	Inicial	6,25	5	2	0
	Final	7,5	7,5	6	5,5
Triunfador-soc.	Inicial	6,25	5	2	0
	Final	7,5	7,5	6	5,5

Finalmente, es preciso señalar que de los 25 estudiantes que forman el grupo G3 solo una (*Elena*) consigue aprobar las cuatro habilidades. *Elena* pertenece al perfil 'sociable-

explorador', tiene un nivel medio de motivación (en ambas unidades), consigue todos los puntos (33) de las cinco actividades que realiza y que están recogidas en la tabla 5.15.

Tabla 5.15: Itinerario de la participante que aprueba

Cod. Act.	Duración	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
ENT-L1	120 m	--	4	4	1,5
DIA-L1	120 m	--	3	4	--
DIA-L2	120 m	--	--	2	3
EXP-L1	120 m	--	1	4	5
MOD-C2D2	30 m	--	1,5	--	--

*Elena*, la única participante de este grupo que aprueba, acaba la unidad II con 8 puntos en 'leer'; 17,5 en 'escribir', 15,5 en 'escuchar' y 12 en 'hablar'. En el análisis de los datos cualitativos, concretamente en el apartado 5.1.2.2, profundizaremos más en este caso particular.

### 5.1.2 Resultados del análisis de los datos cualitativos de G3

Con el propósito de profundizar en los hallazgos de la etapa cuantitativa de nuestro estudio, preparamos las dos instancias de reflexión con las que obtendríamos los datos de naturaleza cualitativa. Los instrumentos de la fase de reflexión, su aplicación y recolección están descritos en los apartados 4.6.1.2, 4.6.2 y 4.7.3, respectivamente. De igual modo, la forma en la que analizamos estos datos está descrita *in extenso* en el apartado 4.10.2 de este trabajo y, en términos específicos a partir de esa misma sección.

Presentaremos en dos secciones estos resultados, en primer lugar, expondremos los resultados arrojados por el análisis de los textos de reflexión individual y luego, los del análisis del *focus group*.

### 5.1.2.1 Reflexión individual.

Dado que tanto los detalles de la producción de estos textos como su proceso de transcripción están recogidos en los apartados 4.6.1.2 y 4.7.3, respectivamente; en este punto solo nos limitaremos a recordarle al lector que en este grupo recolectamos un total de 24 textos<sup>19</sup> en los que cada estudiante valoró individualmente el trabajo realizado con la PDG durante el tercer trimestre del curso académico 2016-2017.

Aun cuando estos textos poseen un carácter libre y personal, y por ello sus extensiones varían y también lo hace la profundidad con la que se tratan los temas, nos fue posible rastrear los patrones que exponemos a continuación, en función del nivel de motivación que tienen los estudiantes que los produjeron. En primer lugar, revisaremos los resultados del análisis de los textos producidos por los estudiantes que tienen un nivel bajo de motivación, luego nos dedicaremos a los textos de los estudiantes del nivel medio y cerraremos el análisis con los resultados de textos de los estudiantes que tienen un nivel alto de motivación.

En este grupo el nivel bajo de motivación está compuesto por dos estudiantes; sus textos son más bien breves (sumados no alcanzan las cien palabras) y en ellos, en líneas generales, los participantes valoran positivamente el trabajo con la PDG como se ve en el ejemplo.

<p><b>Paco Sanz:</b>  Me a gustado mucho esta manera de trabajar porque es mas divertido y tienes mas ganas de ponerte a trabajar, además utilizamos ordenadores grabamos... Es mucho mas divertido.</p> <p><b>Darren:</b>  Yo creo que este sistema de lo de las pruebas y todo es muchísimo más divertido que el sistema tradicional.  Pero la verdad yo creo que aprendo más con el libro porque estudias pero es bastante más aburrido, el otro sistema aprendes pero no tanto.  También me lo he pasado muy bien con mi compañero tan gracioso.</p>
--

<sup>19</sup> Aun cuando en el corpus analizamos los datos de 25 estudiantes de G3, analizamos 24 textos de reflexión individual, pues decidimos incluir en el corpus a un estudiante que no escribió este texto. Para más detalles sobre este asunto el lector puede remitirse al apartado 4.9 donde encontrará las explicaciones que justifican esta excepción

De su texto, se desprende que al participante *Paco Sanz* le ha parecido divertido trabajar con los materiales de la PDG y eso lo ha motivado a trabajar. Además, apunta que trabajar con ordenadores le resulta más atractivo que lo que suelen hacer en clases. Dicho de otra manera, a *Paco Sanz* le gustó trabajar con el material principalmente porque le resultó novedoso.

*Darren*, por otra parte, establece una comparación entre el trabajo con los materiales de la PDG ('el sistema de las pruebas y todo') y lo que solían hacer con el profesor en el aula antes de nuestra intervención ('el sistema tradicional'). En esta comparación, señala que le parece más divertido el trabajo con la PDG, sin embargo, y aun cuando reconoce su predilección por esta, indica que percibe que aprende más con el sistema tradicional ('yo creo que aprendo más con el libro porque estudias, pero es bastante más aburrido). Es decir, aunque para *Darren* la PDG es atractiva en términos de diversión no le percibe eficiente en términos de aprendizaje ('el otro sistema aprendes, pero no tanto'). Con esta declaración, de alguna manera, el participante señala que la PDG sería más divertida, pero que no satisfaría de buena manera el objetivo de aprender lo suficiente o lo que es necesario aprender.

En segundo lugar, en G3 el nivel medio de motivación está compuesto por 11 estudiantes. En términos generales, estos participantes prefieren el trabajo con la PDG, ya que solo dos manifiestan que aprenden más con el método tradicional, es decir, con las clases sin gamificar; revisemos en detalle lo que plantean estas dos participantes.

Imagen 37: Nivel medio de motivación, textos en los que se no prefiere la PDG.

<p>Bolito: Esta actividad me va peor para mí aprendizaje prefiero hacer clase normal porque aprendo mas cosas pero estas actividades me gustan mucho.</p> <p>Ainoa: Me parece mejor la manera tradicional porque se aprenden muchas más cosas, con lo de la libreta me ha ido fatal porque no me ha dado tiempo de nada. La manera tradicional va mucho mejor.</p>
--

La participante *Bolito* señala que las actividades de la PDG le han gustado mucho, sin embargo, no son tan útiles para su aprendizaje como sí 'hacer clase normal'. De esta manera, esta participante plantea, al igual que los chicos del nivel bajo de motivación, la disyuntiva de que aun cuando la PDG le gusta, para ella carece de utilidad en términos académicos. En esta misma línea, resulta llamativa la asociación que realiza entre 'clase normal' y aprender más cosas', en oposición a 'estas actividades me gustan mucho' y 'aprender menos', porque implica la asociación de que es mejor aprender más con un método que se considere aburrido a pasarlo bien y aprender menos. De alguna manera, con esta afirmación *Bolito* deja entrever el concepto que tiene de 'escuela' y de cuál es el rol que esta institución debe cumplir.

Siguiendo lo expuesto por la participante anterior, *Ainoa* también establece que aprende mucho más con 'la manera tradicional' de trabajar, vale decir, con la forma anterior a la implementación de la PDG en el aula. Esta participante explica que con la PDG no ha obtenido los resultados que esperaba ('con lo de la libreta me ha ido fatal') porque percibió que el tiempo había pasado rápido y fue insuficiente para ella ('no me ha dado tiempo de nada'). Esto último resulta particularmente interesante porque en vez de asumir que no ha sabido administrar el tiempo del que disponía, apunta que 'la manera tradicional va mucho mejor', es decir, desplaza la responsabilidad al diseño de la PDG, sugiriendo que, en comparación con la forma tradicional, esta no funciona del todo bien.

En el análisis de los textos de los nueve participantes restantes del nivel medio de motivación se aprecia que la PDG ha suscitado el interés de los participantes, al punto de que manifiestan tener la impresión de haber aprendido trabajando con la PDG y eso incide en que su autopercepción sea positiva. Por ejemplo, la participante *Harry Potter* manifiesta que prefiere el trabajo con la PDG antes que las actividades que usualmente realizaban con el profesor ('prefiero mucho más estas clases que no la habituales'), además dice percibir que las actividades de la PDG son más fáciles que las que acostumbra a hacer y que, aunque en



términos de resultados no haya obtenido un buen puntaje, ha disfrutado la experiencia de trabajar con los materiales de la propuesta didáctica gamificada. Dicho de otra manera, esta participante valora positivamente el trabajo con la PDG aun cuando no haya conseguido una buena calificación.

**Harry Potter:**  
Siendo sincera prefiero mucho más estas clases que no las avituales. Me parece más fácil y un método mejor para aprender. Aunque no haya subido muchas barritas me e divertido mucho.

También *Key* valora positivamente la experiencia con la PDG, cuya forma de trabajar percibe como más fácil que la propuesta por el libro de texto. Por último, *Key* señala que para él lo más relevante de la PDG es la posibilidad de aprender a trabajar con los compañeros.

**Key:**  
Para empezar, me ha gustado como hemos echo estas actividades porque lo haces con parejas y són más fáciles que en el libro. Yo creo que si que he aprendido hacer más cosas en pareja, (ilegible), etc.

En la misma línea, la participante *Martina González* establece una comparación entre el trabajo con las PDG y el que suelen hacer con el libro de texto. En su opinión, la PDG es más atractiva 'porque le pones interés e intriga' que trabajar con el libro de texto. Respecto de la utilidad de la PDG, la participante la valora positivamente pues considera que ha aprendido lo mismo que habría conseguido aprender con el libro de texto.

**Martina González:**  
Yo creo que a sido mucho mejor aprender de esta manera, porque le pones interés e intriga en canvio de la otra forma nadie le pone interés porque es muy aburrido. A mi me a gustado mucho y creo que e aprendido lo mismo que si hubiera estado con el libro.

Por último, la participante *Elena* comienza su texto con una declaración de autopercepción positiva en la que indica haber aprendido con la PDG. Luego agrega que se ha sentido más motivada que cuando usan el libro de texto, aunque reconoce que el trabajo realizado es básicamente el mismo. La diferencia, en su opinión, reside en que el planteamiento de la PDG es distinto y eso ella lo valora positivamente.

Elena:  
 Yo creo que he aprendido. Creo que es una forma de ~~hacer~~ aprender castellano con diferentes pruebas, que a la vez también estás empezando a escribir, escuchar, hablar pero de diferente forma.  
 Esta forma de aprender el lenguaje castellano me ha gustado mucho, porque a mi me ha motivado más que el libro, creo que es una buena forma muy buena de hacerlo. Motiva mucho más a los niños y creo que he aprendido.  
 Me ha gustado mucho aprender de esta forma.

Por último, en la tabla 5.16 recogemos los códigos que emergen del análisis de los textos de reflexión producidos por los estudiantes que están en el nivel alto de motivación. En líneas generales, de la información de la tabla 5.16 se desprende que la gran mayoría (11 de los 12 estudiantes) se muestra interesado por la PDG y la valora positivamente. Además, en este nivel las apariciones de ‘aburrimiento’ surgen a propósito de ‘libro’, es decir, cuando comparan el trabajo con la PDG y el del libro de texto estos participantes califican como ‘aburrida’ esta última forma de trabajar en clases.

Tabla 5.16: G3, códigos emergentes en el nivel alto

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia
Utilidad (UTI)	2	Equipo	6
Interés (INT)	11	Broma	1
Predisposición (PDI)	1	Libro	4
Novedad (NOV)	4	Autopercepción +	8
Estrategia (EST)	1	Autopercepción –	1
Autonomía (AUT)	1	Valoración +	11
Aburrimiento (-ABU)	4	Valoración –	1
Resignación (-RSG)	1	Puntos +	1
Fácil	4	Premio +	1

En este nivel de motivación, los estudiantes señalan mayoritariamente que los materiales de la PDG les han parecido entretenidos, incluso los perciben como más fáciles que

trabajar con el libro de texto. Algunos, como *Stef Sweet* y *Matador*, manifiestan su intención de seguir trabajando de esta manera, aun cuando (en el caso de *Matador*) no hayan obtenido muy buenos resultados.

**Matador:**  
A mi me ha gustado estas actividades porque es una manera divertida de aprender y mucho más fácil de entender.  
Me ha gustado más este trimestre que el primero y el segundo, me gustaría hacerlo más. Aunque no me a ido muy bien.

**Stef Sweet:**  
Para empezar, me ha gustado mucho la actividad de este trimestre. Ha sido muy divertido y entretenido.  
Seguidamente, prefiero hacer el trabajo de este trimestre y no el de siempre, es decir, con el libro, porque este es con compañeros, más divertido y me parece más fácil. Creo que aprendes igual, solo que de manera divertida.  
Finalmente, me gustaría seguir haciendo de esta manera los trabajos.

Por otro lado, hay participantes como *Jerry González* que se refieren a la diversidad de las actividades y manifiestan que algunas actividades les parecieron más atractivas que otras, pero en la globalidad muestran su agrado por los materiales porque los perciben como distintos a lo que están acostumbrado a hacer 'me ha encantado hacer actividades diferentes'. En la misma línea de *Jerry González*, *Kitus* manifiesta que le ha gustado la PDG, sobre todo porque le permite trabajar de forma individual y con sus compañeros. También apunta que ha aprendido una lección sobre la gestión del tiempo de trabajo.

**Jerry González:**  
Este último trimestre me ha parecido muy divertido haciendo actividades diferentes a las clases normales. Algunas actividades eran un poco aburridas y otras más divertidas; unas con mas puntos y otras con menos. Pero al final, me ha encantado hacer actividades diferentes.

**Kitus:**  
Me ha gustado mucho porque me gusta hacer actividades individuales y colectivas, pero ahora se que no hay que perder tanto tiempo para hacer una sola actividad porque por 2 clases mas puedes hacer muchas cosas.  
Me ha gustado estas actividades.

A diferencia de los otros dos niveles de motivación, en este nivel aparece una estudiante que, además de valorar positivamente haber trabajado con sus compañeros, menciona que, aunque le gusta la forma de trabajar con el libro de texto, le resulta más atractiva la PDG porque 'nos esforzamos al ganar cosas por escribir, hablar, leer y escuchar',

es decir, esta participante alude al componente competitivo de la PDG como eje de su interés por ella. Esto es relevante porque ningún otro participante de este grupo valora ni de una buena, ni de mala manera la existencia de premios en la PDG. Para todo el resto de los participantes simplemente no es un asunto relevante sobre el que haya que reflexionar.

Genevife:

Yo creo que me va mejor con esta temática porque trabajo con compañeros.

Eso de que alla retos donde ganamos barritas y nos esforçamos para poder conseguir más barritas.

Prefiero esta opción porque me gusta hacer retos donde gano cosas como chapas o barritas, etc. Me gusta la temática del libro pero no me gusta escribir, ni hacer muchos exámenes como en otras asignaturas.

Desde mi punto de vista es más fácil hacer estos retos, no porque no me guste como se hace con el libro sino porque es más eficiente porque nos esforçamos al ganar cosas por escribir, hablar, leer y escuchar.

Y esa es mi opinión sobre si prefiero la temática del libro o temática de esto. Porque aprendemos cosas haciendo retos.

Por otro lado, aparece el caso de la única participante que en este nivel de motivación valora negativamente el trabajo con la PDG. Su texto arranca señalando que le han gustado las actividades de la PDG, al punto de percibir mejoría en sus habilidades para leer y escribir. Sin embargo, después señala que prefiere la forma tradicional de hacer clases ('me gustaría que volviesen las clases normales'), pues considera que con ese sistema aprende mucho más, aunque reconoce que la PDG es más atractiva e interesante. En este punto, es llamativa la forma en que *C. Garrido* argumenta su preferencia por las clases tradicionales: 'No es tan divertido, pero creo que a eso se viene a la escuela, a aprender "así" no?'. La tildamos de llamativa porque en su argumento se entrevé la creencia de que el aprendizaje en la escuela no tiene que ser divertido, ni puede serlo. En otras palabras, para *C. Garrido*, la diversión debería quedar excluida si se aspira realmente a aprender, por tanto, para ella el trabajo con la PDG es más bien anecdótico que no una experiencia real de aprendizaje. Finalmente, la participante cierra su texto recalcando con palabras de gratitud hacia el profesor el que les haya permitido experimentar con la PDG y agrega que esta forma de trabajo fomenta el interés por el aprendizaje. De alguna manera, con este último apunte, la participante intenta conciliar

su preferencia por las clases tradicionales y el reconocimiento del carácter motivante que en su opinión tiene la PDG.

C. Garrido:  
Estas clases me han gustado muchísimo! Siento que he mejorado en la escritura y en la lectura y me resulta más fácil leer.  
Pero, con toda la mayor sinceridad del mundo y con todo respeto, creo que, aunque haya resultado divertido, me gustaría que volvieran las clases normales porque creo que aprendemos muchas cosas mas. No es tan divertido pero creo que a eso se viene a la escuela, a aprender "asi" no? Has tenido una muy buena idea, Pablo, con los agentes secretos, etc. Pero creo que tendríamos que volver a aprender con la misma forma de antes. ¡Muchas gracias por esta experiencia tan chula! (Lo bueno que tiene es que con los retos muestras mas interés a aprender pero, bueno eso, ya esta dicho todo agente RR, Gracias)

Por último, y a modo de balance, en los textos de reflexión individual de este grupo, independiente de su nivel de motivación, los estudiantes de G3 valoran de manera positiva el trabajo con la PDG, incluso la prefieren frente a las clases que se estructuran a partir del libro de texto. El trabajo en parejas, la diversidad de las actividades y la novedad son las características de la PDG que más destacan los estudiantes y que, de alguna manera, explicarían el que en sus textos no aparecieran referencias a conductas y emociones de desinterés como la frustración, el fastidio o la abulia.

### 5.1.2.2 Focus group.

El *focus group* de este grupo se realizó el día 2 de junio de 2017. En este encuentro participaron de forma voluntaria 6 estudiantes y el profesor colaborador, quien fue el encargado de moderar la conversación. En conjunto con el profesor habíamos decidido contar con la participación de seis estudiantes en el *focus group*: dos del nivel bajo, dos del medio y dos del nivel alto de motivación. Además, de cada nivel escogeríamos a un chico y una chica, sin embargo, en el nivel bajo de motivación solo obtuvimos dos participantes de sexo masculino, por lo que para equiparar la distribución homogénea de los participantes en el *focus group*, decidimos elegir a dos chicas del nivel alto de motivación. En la tabla 5.17 recogemos los detalles de los participantes del *focus group*.

Tabla 5.17: Participantes del *focus group* de G3

Nivel de motivación	Alias	Sexo
Bajo	Darren	Masculino
	Paco Sanz	Masculino
Medio	Elena	Femenino
	Martínez	Masculino
Alto	Genevife	Femenino
	C. Garrido	Femenino

Para presentar los resultados del análisis nos valdremos del orden en el que el profesor fue formulando las preguntas e ideas que surgen en las respuestas que dieron los estudiantes, identificando en todo momento a qué nivel de motivación pertenece el o la estudiante en cuestión. Finalmente, cerraremos el apartado con una síntesis que recoja los principales hallazgos del análisis.

El profesor inicia el focus aclarando a los estudiantes que cuando mencione ‘fase 1’ está refiriéndose a la primera unidad (A), gamificada de forma cerrada en este grupo y, en cambio,

cuando haga mención a ‘fase 2’ se estará refiriendo a la segunda unidad (B), gamificada de forma abierta en la que los estudiantes elegían qué actividades realizar.

### A. Resultados de la unidad I, gamificada de forma cerrada

El profesor comienza preguntando a los estudiantes cómo se sintieron durante la primera unidad a lo que *Darren*, un estudiante del nivel bajo de motivación, responde que lo inesperado de trabajar algo nuevo llamó su atención. Dicho de otro modo, para este participante la PDG irrumpe con una invitación que rompe su cotidianidad en el aula (‘Nos esperábamos una clase normal’). Y, por tanto, es de esperar que incluso un estudiante con un bajo nivel de motivación presente entusiasmo por la novedad.

17	Darren: [ilusión] de lo que hacíamos porque no nos esperábamos eso.	2:1...	ENT
18	Docente: Ajá, ¿y qué te esperabas? (01:39-01:41)		Novedad
19	Darren: Nos esperábamos una clase normal hasta que cuando hicistes eso (Docente: Ajá) Que hubo una noticia y entonces pues me "entusiasmé". 01:42-01:48.	2:4...	ENT
20	Docente: ¿A qué te refieres a la orden del Ministerio? (Darren: Sí) Ah, vale. Dime, Garrido 01:49-01:51		

A continuación, interviene *C. Garrido*, que está en el rango de alta motivación, para señalar en líneas generales lo mismo que ha dicho *Darren*, o sea, manifiesta que la novedad de la PDG capturó su interés en un primer momento.

21	Garrido: Que:: al principio, cuando empezaste a contar la historia del audio, pues era el, era el inesperado porque no sabíamos, yo creía que íbamos a hacer clase normal, entonces a partir de eso, claro, queríamos más curiosear entre ese asunto. Y en clase y en clase pues había más inter::és y queríamos saber muchas más cosas y era como muy(.), no sé, como muy nuevo para nosotros. 01:52-02:20	2:128 Y...	ENT
		2:	Novedad
		2:21...	Valoración+

Sin embargo, más adelante cuando el profesor les pregunta si ese nivel de interés se mantuvo durante toda la primera unidad, los estudiantes de los tres niveles confiesan que ese entusiasmo inicial fue decayendo conforme iban desarrollando las actividades. Y esto se debe,

en opinión de *Elena* (nivel medio de motivación) a que no todas las actividades eran de su gusto.

30	Elena: Bueno, depende (Docente: ¿A ver, depende?) Depende de las fases que eran algunas eran::, algunas me gustaban más, algunas menos, pero que no::, me gustaban todas. 02:56-03:05	2:13 D... -DIN
31	Garrido: A mí al principio me gustaba mucho más que al final, o sea, cada vez iba perdiendo más 03:06-03:10	2:14 D... 2:12... -ABU -DIN

Sobre la percepción del tiempo durante la primera unidad, las estudiantes del nivel alto de motivación al comienzo muestran desacuerdo, ya que para *C. Garrido* el tiempo transcurría de la misma forma que en cualquier otra clase, mientras *Genevife* sostiene que el tiempo pasaba más deprisa durante la primera unidad, porque lo que tenían que hacer en estas actividades ('pasas a ver y escuchar cosas') era distinto a lo que solían hacer en clases ('tú estás acostumbrado a escribir'). En este punto *Martínez* (de motivación media) comparte con *Genevife* que el tiempo pasaba más rápido; en cambio, *Paco Sanz* (motivación baja) concuerda con *C. Garrido* que el tiempo pasaba igual que en otras ocasiones. *C. Garrido* concede que algunas clases eran más rápidas que otras, pero como había otras que no lo eran, en la globalidad ella percibe que el tiempo pasaba de la misma forma que en las clases que usualmente tenían con el profesor.

39	Genevife: No:: pasaba más deprisa	2:25... Tiempo-rap
40	Martínez: No creo/Para mí más deprisa...	2:25... Tiempo-rap
41	Docente: ¿Para ti más deprisa, Genevife?	
42	Garrido: Para mí=	
43	Genevife: Sí, porque, es que tú estás acostumbrado a escribir y de escribir pasas a (ver?) y escuchar cosas, no, no es lo mismo... 03:31 -03:38	2:25... Novedad -PAS
44	Garrido: para mí ha sido igual(.) [Paco S: para mí también]= de tiempo... [Martínez: A mí se me pasaba de prisa] algunas clases eran más rápidas, pero había algunas que no, que eran normales. (03:39-03:46)	2:25... Tiempo-nor Acuerdo Tiempo-nor



Cuando, por otro lado, el profesor les consulta sobre el efecto que provocó en ellos la narrativa de la primera unidad, los estudiantes de forma unánime (y prácticamente simultánea) señalan que siempre tuvieron ganas de saber cómo se desarrollaba la historia, de hecho, C. Garrido (del nivel alto) manifiesta su deseo constante de realizar las actividades de la PDG y de saber cómo se desarrollaba su historia.

46	Docente: Teníais ganas de saber lo que iba a pasar a continuación? 03:47-03:51	
47	Dicentes: Sí::	2... narrativa+
48	Garrido: Queríamos saber qué continuaba en la historia. 03:52-03:55	2... narrativa+
49	Docente: ¿En algún momento os daba igual? 03:57-03:59	
50	Dicentes: NOO::	2... INT
51	Garrido: Queríamos ir a más siempre con las actividades 04:01-04:03	2:22... Actividades 2:22... ENT

## B. Resultados de la unidad II, gamificada de forma abierta

El profesor comienza esta sección del focus preguntando a los estudiantes cómo se sintieron durante la segunda unidad, gamificada de forma abierta, en la que tenían que gestionar de manera autónoma su tiempo de trabajo. Ante esta pregunta, los dos estudiantes del nivel medio de motivación destacan el componente colaborativo de las actividades que implicaba negociar con la pareja qué actividad hacer y cómo organizarse para llevarla a buen puerto. Además, el participante Martínez, destaca la necesidad de implicarse activamente en el proceso de aprendizaje ('y te tenías que interesar por las cosas que tenías que hacer').

53	Martínez: Era divertido porque trabajabas en equipo y::, y::, te tenías que interesar por las cosas que tenías que hacer y qué tipo de pruebas tenías que coger para completarlas 04:24-04:32	2:13... Autonomía Equipo INI INT	2:13... EST
54	Elena: Y ponerse de acuerdo con el compañero 04:33		2... Equipo

Por su parte, la participante *C. Garrido* (nivel alto) apunta que a partir de la segunda unidad (que comenzó el 3 de mayo) al menos ella ya había cogido la dinámica de trabajo y que todo era más expedito. Esta declaración resulta particularmente interesante, pues las dinámicas de las dos unidades son diametralmente opuestas: en la primera, el profesor pautaba y organizaba el trabajo de los estudiantes; en la segunda, la forma de trabajo promovía la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles en todo momento elegir qué hacer. Y si, tal como ella apunta, sintió que el trabajo era más expedito es porque valora positivamente que se les haya dado autonomía sobre cómo organizar su tiempo.

55	Garrido: A partir de mayo ya era como que, ya, lo habías hecho, ya era como que muy seguido y ya sabías lo que tenías que hacer: hablarlo con el compañero, qué puntos nos quedan y luego ir a coger actividad 04:34-04:35	2:35...	Autonomía
			Equipo
			INT
			MAS
56	Docente: Lo teníais más claro, entonces? [Garrido: Sí, más que al principio] Vale. E, o, ¿Sentisteis agobio en algún momento? 04:45-04:50	2:19...	MAS

Precisamente sobre la cuestión del tiempo, después el profesor les pregunta si se sintieron agobiados en algún momento. En este punto los estudiantes de los niveles medio y alto indican que la última semana se sintieron algo agobiados porque creían que no habían obtenido los puntos necesarios para aprobar.

Garrido: Al final de todo sí. 04:53	N	-AGO	N	-AGO
Docente: ¿Por qué? ¿En qué momento? 04:54				
Elena: En el que ya no, pensaba que tenía muy pocas, de estas (Docente: barritas) barritas y digo ah, no, no puedo (Docente: no daba tiempo). 04:55-05:02	N	-AGO	N	-REN
	N	-RCM		autopercepción-
Garrido: Queríamos, queríamos sacar un excelente, para tener una, tener u-, para::: hacerlo más mejor y entonces el agobio al, a los últimos días, había hacer muchas porque creíamos que no eran suficientes 05:03-05:16	N	ENT		
Docente: Claro a la última semana que sabíais que se acababa, sí, pero las otras no te sentisteis agobio? 05:16-05:19	N	-AGO		
	N	-RCM		
Garrido: No, estamos tranquilos		Actividades		
		autopercepción-		
		Tiempo-rap	N	autopercepción+

En cambio, el participante *Paco* (del nivel bajo de motivación) indica que sí se sintió agobiado al enfrentarse a una actividad en concreto.

64	Garrido: No, estamos tranquilos	2:45... 2:45... autopercepción+
65	Dicentes: Sí, no,...	
66	Paco: Yo una vez.	2:45... -AGO
67	Docente: Sí? ¿Por qué? A ver, Paco?	
68	Paco: Pues porque no entendía lo que decía el audio el EXPL1 y no sabía lo que decía el audio y me quedaba muy raro 05:22	2:45... 2:45... -AGO 2:45... autopercepción- 2:45... -FRU

La actividad a la que se refiere el participante *Paco* (EXP-L1, disponible en el anexo Q de este trabajo) estaba pensada para realizarse idealmente en 120 minutos en total (en dos clases consecutivas) y constaba de dos grandes partes: en la primera los estudiantes analizaban un vídeo de seis minutos en el que un conferenciante explicaba qué es una décima (el vídeo está disponible en la memoria USB que acompaña este trabajo, concretamente en la carpeta 'Materiales de clase > Unidad II > Materiales audiovisuales<sup>20</sup>); en la segunda parte de la actividad los estudiantes debían grabarse en video explicando en un minuto un concepto de su elección, siguiendo el modelo de la conferencia que habían visto la clase anterior. Como se ve, la que agobió a *Paco* no era una actividad sencilla y, además, ponía muchos puntos en juego, de hecho, de haberla completado correctamente el participante habría conseguido 4 puntos de escuchar, 1 de escribir y 5 en hablar. Nos detenemos a explicar en qué consiste la actividad, porque más adelante, como se ve en la imagen, *Paco* volverá a mencionarla a propósito de las dificultades que le ocasionó.

<sup>20</sup> Si el lector no tiene acceso al material contenido en la memoria USB, el vídeo al que nos referimos está alojado en [este enlace de YouTube](#) y el fragmento que vieron los estudiantes corresponde hasta el metraje 5'5" del vídeo.

73	06:13 Docente: Vale, e:::, ¿sentisteis que vuestras capacidades eran suficientes para enfrentar con éxito las actividades? ¿Os sentíais SIÉMPRE capaces de hacer las actividades?			
74	06:23 Dientes: Sí	N	autopercepción+	
75	06:23 Paco: En una, no.	N	autopercepción-	N
76	06:25 Docente: En una, no. ¿Cuál, Paco?			-ICP
77	06:27 Paco: EXPL1	N	-AGO	
78	06:28 Docente: ¿Muy bien? ¿Por qué?		autopercepción-	
79	06:30 Paco: Porque no me enteraba del audio.	N	-AGO	N
80	06:32 Docente: ¿Sólo por eso? ¿Era por que no entendías el audio [no más] [		autopercepción-	-DEC
81	06:34 Paco: Sí			
82	06:35 Docente: ¿O era difícil en general? No sé, eh, te pregunto. Tu opinión.			
83	06:40 Paco: No sé.			
84	06:41 Docente: No sabes.			
85	06:42 Garrido: nosotras también hicimos el EXPL1 y era, o sea, al principio estábamos, queríamos cambiar de actividad porque nos resultaba súper difícil:: que no la podíamos hacer y entonces ya, al día siguiente ya nos pusimos a hacerla y la acabamos en dos o tres días ↓.	N	-AGO	N
			autopercepción-	PDI
				Actividades
			ESF	autopercepción+
				INT
				-FRU
				TES

Además de agobio, *Paco* manifiesta que la actividad EXP-L1 le provocó frustración, ya que no entendía lo que se decía en el vídeo y tampoco le quedaba claro qué debía hacer en la actividad, sin embargo, el participante no da más información sobre por qué le costó tanto realizar esta actividad en concreto. Ante la poca información que da *Paco*, su compañera, *C. Garrido* (del nivel alto de motivación) explica que también hizo esa actividad y, aunque al comienzo quisieron abandonarla porque les resultaba difícil, su compañera y ella se organizaron al día siguiente y lograron completarla en un poco más del tiempo que estaba previsto, pero lo consiguieron. De hecho, si nos vamos a los itinerarios de ambos estudiantes, veremos que *Paco* (nivel bajo de motivación) en esta actividad consigue 3 puntos de los 10 disponibles, pues no termina ninguno de los productos que requería la actividad; en cambio, *C. Garrido* (nivel alto) obtiene 7 de los 10 puntos, porque aunque no envió el vídeo que se le pedía, sí entregó una versión escrita del guion del vídeo. Vemos entonces cómo el participante del nivel bajo de motivación (*Paco*) abandona a medio camino la actividad, después de haber invertido en ella al menos dos clases. Mientras la participante del nivel alto, a pesar de la dificultad que representaba, dedicó tres días a completar gran parte de la actividad, lo que la llevó a conseguir tres cuartas partes de los puntos que podía conseguir haciendo la actividad.

A continuación, el profesor les preguntó sobre la organización del aula y la gestión de los materiales durante el desarrollo de la PDG; los estudiantes de los tres niveles de motivación se muestran conformes con la manera en que el profesor y ellos mismos administraron los materiales durante el desarrollo de la PDG, por lo que no sugieren ningún cambio sobre este asunto. Luego de esto, el profesor los interroga sobre la percepción que tienen sobre su aprendizaje durante la PDG, en comparación el trabajo que usualmente realizaban en el aula. En este punto, *C. Garrido* (de nivel alto) señala que percibe diferencias en su aprendizaje porque las dos unidades de la PDG le parecen más motivadoras que el trabajo con el libro de texto. *Elena* (del nivel medio), por su parte, apunta que sabe que con las actividades de la PDG están trabajando los mismos contenidos que aparecen en el libro, pero de manera más divertida y eso le hace creer que ha aprendido más con las actividades de la PDG que con el libro de texto.

09:01 Elena: No, yo sé que, em::, estamos haciendo lo mismo que en el libro, pero de diferente forma, que en los juegos sigues haciendo textos expositivos y todo que yo me he dado cuenta de eso¿, ¿sabes?	2:16 autopercepción+ INT Novedad	2:16 ATE	Libro
09:12 Docente: [Ah, muy bien]			
09:12 Elena: Que, eh, lo que es en el libro, lo estamos haciendo en juegos y más divertido. Y entonces sí=	2:20 autopercepción+ INT	2:16 2:21 ENT PDI	-ABU Libro

Lo siguiente que plantea el profesor es qué aspecto de la PDG les gustó más. Frente a esta pregunta las estudiantes del nivel alto de motivación indican actividades concretas que fueron de su agrado, mientras los del nivel bajo y medio de motivación señalan que lo que más les gustó fue trabajar con sus compañeros. Luego, cuando se les pregunta por cómo valoran el trabajo autónomo que planteaba la segunda unidad, *Paco* (del nivel bajo) manifiesta que prefiere que sea el profesor quien lo guíe, para estar completamente seguro de las instrucciones. En cambio, *C. Garrido* (del nivel alto) dice preferir la forma autónoma de trabajo. En este sentido, mientras *Paco* se muestra como un sujeto pasivo en su proceso de

aprendizaje, *C. Garrido* parece segura de sí misma y confiada en que puede recurrir al profesor cuando se vea superada.

142	11:14 Docente: Habéis participado de manera más activa e independiente que con, ¿os ha gustado más trabajar a vuestro aire o es demasiado lío y prefiero que el profe me diga lo que tengo que hacer? (Paco: sí) ¿Sí, qué, Paco?		
143	11:26 Paco: Prefiero que el profe me diga lo que tengo que hacer. [Docente: Sí, ¿por qué?] Porque así ya estoy segurísimo de lo que tengo que hacer.	-PAS autopercepción-	-ICP Dependencia
144	11:32 Docente: ¿Y qué es lo que ha pasado por contra en la fase 2? (.) ¿Tú no tienes claro lo que tienes que hacer? (Paco: Sí) ¿Entonces? ¿Por qué te lo tengo que decir yo? Pregunto (Paco: Es verdad).	Acuerdo	
145	11:45 Garrido: Yo lo que tengo en la mente y si no, no lo veo muy claro, pues pregunto al profe para que me lo aclare.	INT PAC	APO Ayuda-profe

Sobre el asunto de la resolución de las dificultades y, considerando que el profesor no podía atender las consultas de todos a la vez, *Darren* (nivel bajo), *Martínez* (nivel medio) y *C. Garrido* (nivel alto) coinciden en que es mejor que sean ellos mismos los que intenten resolver solos las dificultades y, si no lo consiguen, buscar ayuda. En este punto es destacable que ninguno de ellos apele de forma explícita al profesor como figura de apoyo dentro del aula.

147	11:53 Docente: ¿Os daba, daba tiempo a llega, al profesor a, a llegar a responder vuestras dudas? (Dicentes: No // No) ¿No, verdad? ¿Y, entonces, qué hacíais?		
148	12:03 Dicentes: Pues apañarnos / Apañarnos, sí.	Autonomía autopercepción+	
149	12:05 Docente: ¿Pero conseguíais solucionar el problema? (Dicentes: Sí) Entonces, ¿qué es mejor: que venga el profe o que lo haga yo o... ((Interrupción))?	Autonomía	
150	12:11: Martínez: Que lo hagamos nosotros.	Autonomía Ayuda-profe	
151	12:12 Darren: Intentar hacerlo por ti mismo y, si ves que no hay forma, pues = [Martínez: Porque así cobras más capacidad] pedir ayuda	PAC	Ayuda Ayuda-profe EST
152	12:20 Garrido: Es como una reserva:: mmm si no= si tú tienes que hacerlo tú solo, pero, si te cuesta mucho, pues pides la ayuda.	Autonomía	-ICP -OBL Ayuda-profe

En la parte final del *focus group*, el profesor y sus estudiantes abordan la evaluación de algunos componentes de la PDG como la narrativa, los puntos y los premios. También se les pregunta cómo evaluarían que, en el futuro, hubiera en el aula un tablero de clasificación en el

que se reflejara los puntos de cada uno va obteniendo. Comencemos revisando cómo evaluaron los estudiantes la narrativa de la PDG.

Respecto de la narrativa *Paco* (nivel bajo) apunta que hubiera preferido que la historia fuera más realista, es decir, quitar el componente 'mágico' que le daba a la historia el Ministerio de Magia. Para ello, alude al caso concreto de la segunda actividad de la primera unidad, en la que se les solicitaba a los estudiantes que escribieran para los magos que estaban entrenando manuales de instrucciones de cosas cotidianas como ponerse los pantalones (porque, como se sabe, los magos utilizan la magia hasta para asuntos tan triviales como vestirse). Fuera de él, el resto de los participantes no profundiza mucho en el asunto y se limita a señalar que sí, que les ha gustado la narrativa.

Luego, el profesor les consulta cómo valorarían el que hubiera en el aula un tablero con las puntuaciones de cada uno. A *Genevife* (nivel alto) esta le parece una buena idea porque de esa manera todos tendrían claro qué habilidades deben trabajar más. O sea, con esta apreciación se pone de manifiesto que para *Genevife* el tablero de clasificación cumpliría más la función de recordatorio que la de señalar los puestos que ocupa cada uno dentro de la competición y, precisamente, este último punto es el que señala *Elena* en su intervención.

14:36 Genevife: Claro, porque así [Docente: Eso os gustaría ¿o no?] al entrar a clase= [Docente: Ahora lo dices] al entrar a clases ya miras lo que nos falta y vamos directamente para pedir la, el...	2:101 Cl... Autonomía INT Tablero+
14:42 Docente: A la Elena no le gusta. ¿Por qué no?	
14:46 Elena: Porque cada uno tiene su propio::, lo que él o ella gana:: no sé, no tiene por qué enseñárselo a los compañeros	2:10... empatía Tablero-
14:53 Docente: ¿A ti por ejemplo te parecería una invasión de tu intimidad que supieran tu puntuación?	
15:00 Elena: A ver, en mi caso, NO, pero me imagino en otros casos (Docente: Que sí) que sí.	2:10... autopercepción+ empatía

Se aprecia en el ejemplo que *Elena* valora negativamente la existencia de un tablero de puntuaciones en el aula, pues considera que contravendría la privacidad de los compañeros y

eso podría hacerlos sentir avergonzados. Esta declaración es llamativa viniendo de *Elena*, porque es la única participante de este grupo que consigue los puntos necesarios (8 o más) para aprobar en todas las habilidades. Es decir, de haber habido un tablero de clasificación ella habría ocupado el primer lugar de la clase. Sin embargo, más adelante cuando se les pregunta por los premios *Elena* (nivel medio de motivación), nuevamente se opone a *Genevife*, señalando que eso no es algo que le interese particularmente.

15:05 Docente: Podría pasar, ¿no? A lo mejor yo no quiero que sepan que voy mal o muy bien. ¿No? No lo sé. ¿Haríais más actividades con premios? Os acordáis que hubo algunas en los retos que había premios. ¿Haríais más actividades con premios?					
15:19 Genvife: Sí, porque nos esforzaríamos más para ganar los premios. [Elena: a mí me da igual]	<table border="1"> <tr> <td>Premio-</td> <td>ESF</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Premio+</td> </tr> </table>	Premio-	ESF		Premio+
Premio-	ESF				
	Premio+				
15:22 Paco: sí, es verdad.	<table border="1"> <tr> <td>Acuerdo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Premio+</td> <td></td> </tr> </table>	Acuerdo		Premio+	
Acuerdo					
Premio+					

En cambio, *Genevife* (nivel alto) está de acuerdo con la existencia de premios como un aliciente para esforzarse más en la resolución de las actividades. Esta idea es respaldada por *Paco* (nivel bajo), quien se limita a convenir con los dichos de su compañera *Genevife*. Dado que algunos estudiantes señalan que sería bueno incluir más premios en el futuro, el profesor les consulta qué tipo de premios tendrían que ser esos. A lo que *Paco*, en tono de broma, responde '¡Dinero!'. Todos se ríen y *Elena* entra en el juego agregando 'Un euro' a lo que *Paco* añade 'por actividad'. En cambio, *Darren* que como *Paco* pertenece al nivel más bajo de motivación, señala que el premio podría ser dar más patio y esta idea es secundada por su compañero *Paco*.

En este punto, destaca el comentario de *Genevife* (nivel alto) quien propone que en vez de premios podría aplicarse castigos. Lo llamativo de este comentario es la manera en que lo formula, pues se refiere a un 'ellos' ('Si no lo hacen bien, les pones un castigo'), con lo que de cierta forma se excluye a sí misma de la posibilidad de hacerlo mal como para recibir un castigo. Viendo la forma en la que reacciona el profesor, es posible que su interpretación del comentario de *Genevife* sea similar a la nuestra y que, buscando atenuar el tono punitivo de la



estudiante, haya decidido hacer una broma (‘£Latigazos, ¿no?’£). Broma que, por lo demás, es seguida por *Paco*.

15:32 Docente: Bueno es una opción, oye. Lo mismo conseguimos algún día que haya dinero. [Elena: Un euro=] [Paco: por actividad] Premios en metálico. (Darren: Más patio) ¿Más patio?	Premio+
Paco: Sí, sí, es verdad	Premio+
15:46 Genevife: O al revés. Si no lo hacen bien, les pones un castigo.	Castigo+
15:50 Docente: £Latigazos, ¿no?£.	Broma
15:52 Paco: Con el cinturón ese £de la bombona£	Broma

Para terminar el *focus group*, el profesor les consulta a los estudiantes sobre la posibilidad de incluir en el futuro más actividades que impliquen el uso del ordenador. Los alumnos de los tres niveles de motivación coinciden en que la variedad de las actividades fue suficiente y valoran positivamente el que hayan podido elegir qué actividades hacer. Para nuestra sorpresa ninguno se muestra entusiasmado por la idea de trabajar más con el ordenador o con cualquier otro dispositivo, pues durante la segunda unidad había varias actividades que implicaban trabajar con el móvil para grabar vídeos, audios o simplemente reproducir los archivos multimedia que les pedíamos analizar.

16:01 Martínez: No ya estaba bien así, era variado (el resto afirma)	INT
16:01 Dicentes: Bueno // NO // Estaba bien	INT
16:05 Martínez: ¡Sí. Estaba bien. Tú podías coger, depende= podías coge::r una actividad que te querías hacer con ordenador que [Garrido: A mí me gustaban=] o una a mano, o sea no	Autonomía INT
16:13 Garrido: A mí me gustaban más las que tú tenías que leer:::, o sea, no tenías que necesitar el ordenador (Paco: Leer y escribir) Sí, tenías que leer. (Docente: ¿Sí? ¿Todos?) Tenías que hacerlo tú mismo (Docente: ¿Sofía estás de acuerdo?) no con el=	Autonomía autopercepción+ INT
16:26 Genevife: Yo, a ver, a mí me gusta escribir, ¿vale? Porque, en mi familia es normal que escribamos mucho:, pero también está bien::: ver el [Garrido: Variar] ordenador sí, variar mucho.	autopercepción+ ORG
16:39 Docente: Vale. ¿Y tú, Darren? ¿Más ordenador, menos, tal cual?	
16:42 Darren: No, yo creo que ha sido, o sea, podíamos elegir, ha sido buena idea.	INT

En resumen, los participantes de este grupo sin importar su nivel de motivación, señalaron que al comienzo de la primera unidad estaban más motivados que al finalizar esta.

En cambio, la segunda unidad retuvo por más tiempo el interés de los estudiantes de los niveles medio y alto de motivación, ya que ellos valoraron muy positivamente la autonomía que tuvieron durante la unidad gamificada de forma abierta.

Sobre los componentes gamificados de ambas unidades, sin distinción de nivel, los estudiantes manifestaron sentirse más intrigados por la narrativa al comienzo y que luego esa motivación fue decayendo con el paso de los días. En relación al uso potencial del tablero de clasificación, en general, los estudiantes no se muestran muy favorables a esa idea, no así al uso de premios que resulta muy apetecible para cinco de los seis participantes, la única que no le da demasiada importancia es una estudiante del nivel medio de motivación y que es, precisamente, la única estudiante que aprueba las cuatro habilidades en G3.

## **5.2 El grupo parcialmente gamificado, G4**

Este grupo trabajó una versión no gamificada de la primera unidad, que constaba de cinco actividades dirigidas por el profesor. Estas actividades son las mismas que trabajó G3; pero no incluyen los componentes gamificados. En cambio, en la segunda unidad, el grupo G4 trabajó con la misma propuesta de gamificación abierta que el grupo G3, detallada en el mismo apartado. En síntesis, este grupo trabajó con una versión no gamificada de la U I y la de gamificación abierta de la U II.

Por otra parte, los resultados expuestos en las secciones siguientes corresponden a un total de 22 estudiantes, de los cuales 13 son mujeres y 9, hombres. En este grupo todos tenían 11 años al momento del estudio y son hablantes bilingües de catalán y castellano.

### 5.2.1 Resultados del análisis de los datos cuantitativos de G4

De la misma forma en que antes lo hiciéramos con el grupo G3, primero presentaremos los resultados de los perfiles de los jugadores de este grupo; luego expondremos los relativos a sus niveles de motivación; a continuación revisaremos los itinerarios que recorrieron durante la unidad gamificada de forma abierta (unidad II) y cerraremos este apartado con los resultados de cómo los estudiantes realizaron las actividades de la unidad II, específicamente, cuáles son las características de las que terminaron y de las que abandonaron.

#### 5.2.1.1 Perfil de jugador.

La tabla 5.18 evidencia que en el grupo G4 se advierte una preponderancia de los rasgos ‘sociable’ y ‘explorador’, tanto en posición primaria como secundaria. Además, se aprecia que en este grupo hay ocurrencias de todas las posibilidades de perfil, aun cuando solo haya un participante, como sucede en el caso del perfil ‘ambicioso’ como rasgo primario.

Tabla 5.18: Rasgos de los perfiles de jugador en G4

	Primario	Secundario
Sociable	10	8
Triunfador	4	1
Explorador	7	10
Ambicioso	1	3

La holgura con la que aparecen en este grupo los rasgos ‘sociable’ y ‘explorador’ promueven el que en los perfiles de G4 estos rasgos sean mayoritarios, tal y como lo muestra la tabla 5.19, en la que exponemos los perfiles que emergen en los participantes de este grupo.

Tabla 5.19: Perfiles de los jugadores de G4

Rasgo primario	Rasgo secundario	Mujer	Hombre	Total
Ambicioso	Triunfador	1	0	<b>1</b>
Explorador	Ambicioso	1	1	<b>2</b>
Explorador	Sociable	1	4	<b>5</b>
Sociable	Ambicioso	0	1	<b>1</b>
Sociable	Explorador	7	2	<b>9</b>
Triunfador	Sociable	3	0	<b>3</b>
Triunfador	Explorador	0	1	<b>1</b>

De esta tabla resulta llamativo, por una parte, que tanto los perfiles ‘ambicioso-triunfador’ como en el ‘triunfador-sociable’ solo estén compuestos por chicas y, por otra parte, que en los perfiles ‘sociable-ambicioso’ y ‘triunfador-explorador’ solo haya chicos. Además, también resulta destacable el hecho de que los perfiles mayoritarios sean los compuestos por la combinatoria de los rasgos ‘sociable’ y ‘explorador’.

### 5.2.1.2 Motivación durante la U I.

Antes mencionamos que en cada grupo aplicamos instrumentos de medición antes, durante y después de trabajar con las propuestas didácticas para conocer qué tan motivados estuvieron los participantes. Por este motivo, en las secciones que siguen presentaremos uno a uno los niveles de motivación en cada instancia de medición, es decir, una para la motivación durante el desarrollo de la unidad I, otra para lo hecho en la unidad II y, finalmente, una que recoja a modo de comparación la motivación de los estudiantes antes y después de trabajar con nuestra propuesta didáctica gamificada.

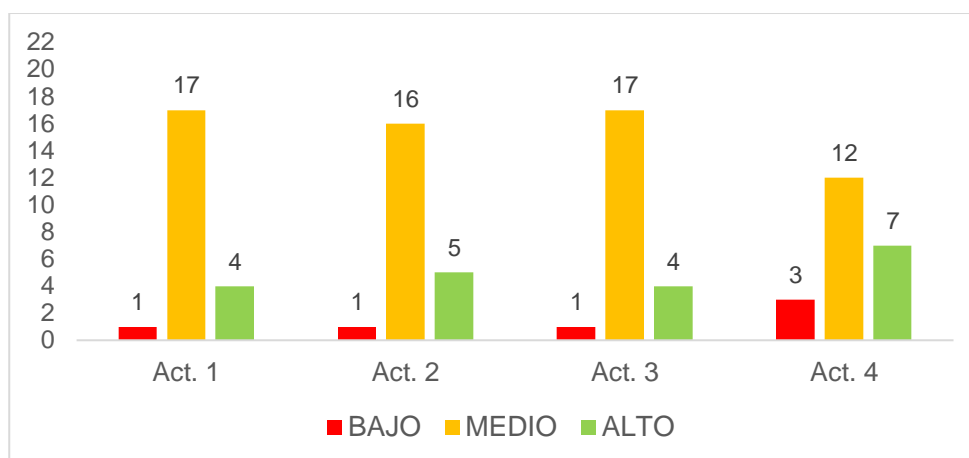
Comenzaremos, entonces, por exponer los resultados de las mediciones de la motivación durante el desarrollo de la unidad I, unidad que en este grupo no estaba gamificada en lo absoluto. Sobre esta medición, le recordamos al lector que en el apartado 4.10.1.2 sección B describimos en detalle las razones y los procedimientos por los que establecimos

critérios distintos para definir los niveles de motivación durante esta unidad. Por tanto, en este momento baste señalar que calculamos distintos niveles de motivación, en función del puntaje alcanzado en cada actividad (A), del puntaje total de la encuesta (B) y, finalmente, un nivel para el total de estrellas dadas a las actividades de esta unidad (C). Revisaremos primero los resultados del puntaje obtenido en cada actividad de la unidad I.

### A. Por puntaje en cada actividad

En la Figura 5.25 se constata que las actividades de la unidad I, no gamificada, alcanzan mayoritariamente un nivel medio de motivación por parte de los estudiantes.

Figura 5.25: Nivel de motivación por actividad en G4

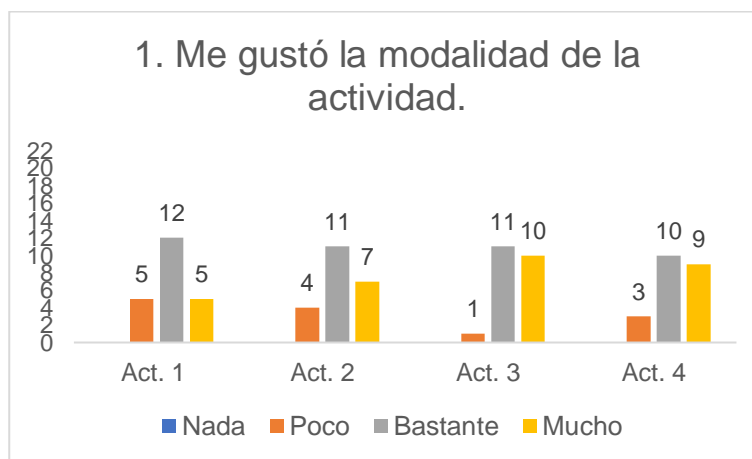


La figura anterior también evidencia que la cuarta actividad es la que provoca más (7) y menos (3) motivación entre los participantes. Esta actividad se realizó en parejas y consistía en crear una infografía utilizando el sitio de internet 'Canva'<sup>21</sup> y, además, la mejor pareja obtenía como premio una copia impresa de su infografía. En el caso de esta actividad sí sabían que había premio, pero desconocían en qué consistía.

<sup>21</sup> Canva es un sitio de internet que ofrece plantillas para diseñar textos de distintos géneros y formatos. <https://www.canva.com/>

Al examinar los resultados arrojados por cada una de las preguntas de la encuesta de motivación, observaremos que los estudiantes se sienten más motivados por la cuarta actividad, aunque no la perciban ni como fácil, ni difícil (Figura 5.27), pero sí como divertida (Figura 5.28). Este carácter entretenido de la cuarta actividad los hace sentir cómodos (Figura 5.29), al punto que 19 de los 22 participantes dicen sentirse poco y nada obligados a realizarla (Figura 5.30). En las líneas que siguen, revisaremos una a una estas afirmaciones.

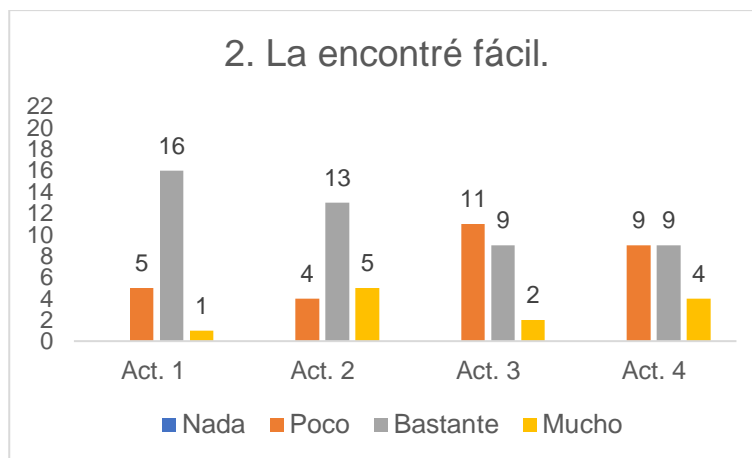
Figura 5.26: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 1



En la Figura 5.26 se exponen los resultados de preguntarles a los estudiantes sobre su preferencia respecto de la modalidad de las actividades, entendida esta como la forma en la que se agrupan los estudiantes e interactúan en el desarrollo de una actividad. Del gráfico se desprende que la tercera y la cuarta actividades son las preferidas por los estudiantes. En concreto, la tercera es un poco más elegida que la cuarta. En concreto, esta tercera actividad es de carácter grupal (5 participantes) y en ella se propone que los grupos colaboren entre sí, por lo que no cuenta con premio. La actividad tiene dos fases: en la primera, *grosso modo*, el grupo lee un cuento; identifica los hitos de su estructura para dibujar cada uno de ellos en una lámina. La segunda fase, en cambio, consiste en que un grupo recibe las láminas dibujadas por otro y, a partir de ellas, reescribe el cuento. Finalmente, será el profesor quien evalúe ambos productos.

La cuarta actividad, en cambio, se realiza por parejas, tiene un premio y consiste en confeccionar una infografía utilizando una plataforma alojada en internet. A modo de premio, la mejor pareja de la clase recibirá una copia de su infografía impresa en doble carta.

Figura 5.27: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 2



La Figura 5.27 vemos que perciben como más fáciles las dos primeras actividades. La primera (17) es individual, tiene premio y consiste en escribir un texto descriptivo. La segunda (18), por su parte, se realiza en parejas, no tiene premio y consiste en producir y valorar textos instructivos. Por último, aunque las dos últimas actividades son percibidas como más difíciles, también son las que tiene la modalidad que más les gusta (ver la explicación de la Figura 5.26).

La Figura 5.28, advertimos que ordenadas decrecientemente, las actividades más divertidas son la tercera (19), la segunda (18), la primera (16) y la cuarta (14). Esto último no es un dato baladí, pues la cuarta a pesar de parecerles la menos entretenida es también la actividad que más participantes consigue en el nivel alto (7) de motivación (ver Figura 5.25).

Figura 5.28: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 3

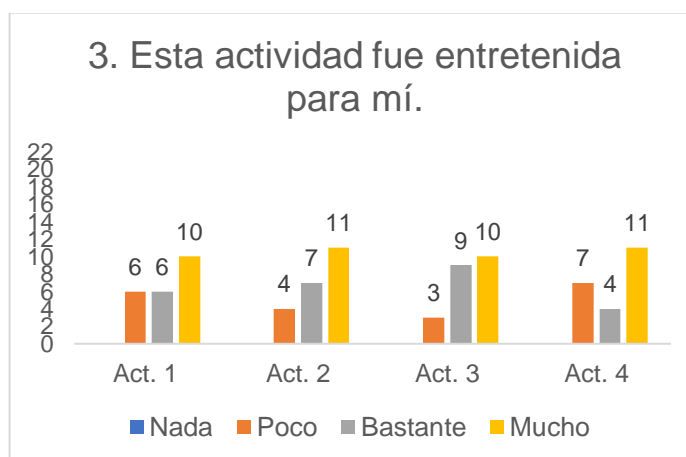
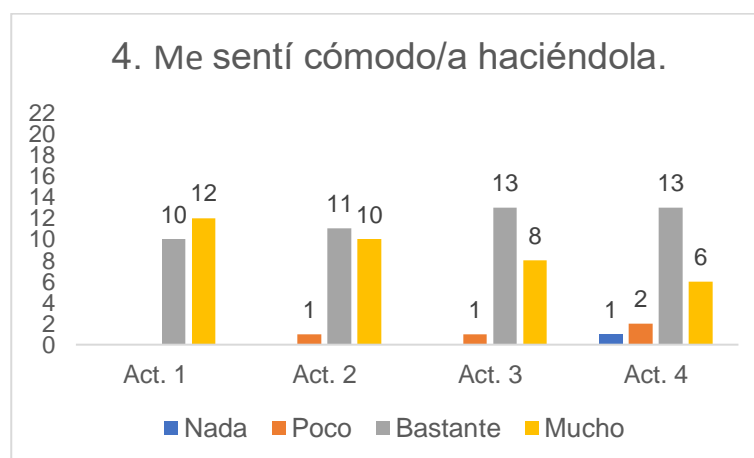


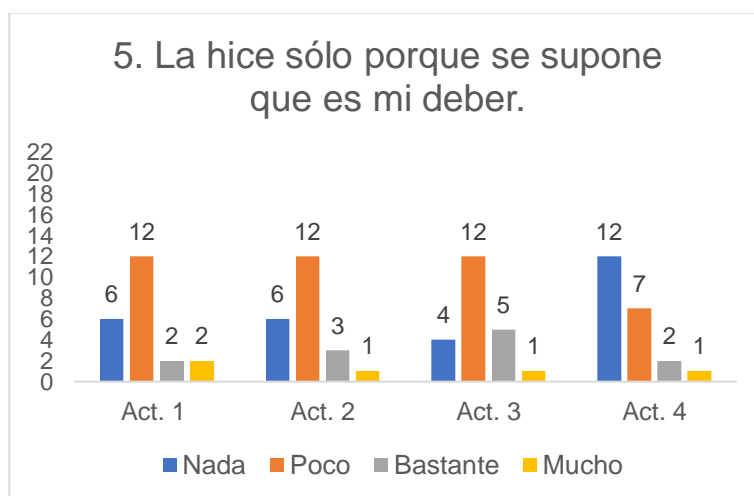
Figura 5.29:G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 4



Sobre la comodidad que sienten los estudiantes realizando las actividades, la Figura 5.29 demuestra una clara tendencia hacia la comodidad en todas las actividades. En este punto, sí repararemos en que la cuarta actividad es la que presenta más ocurrencias en los niveles 'nada' y 'poco' (1 y 2, respectivamente). Podemos suponer que esto podría deberse a que esta es la única actividad en la que se usa el ordenador y un programa que es nuevo para los estudiantes, sin embargo, hasta que no les preguntemos en el *focus group* sobre este asunto (ver apartado 5.2.2.2) no podemos afirmar que haya una relación entre el uso del ordenador y su incomodidad.

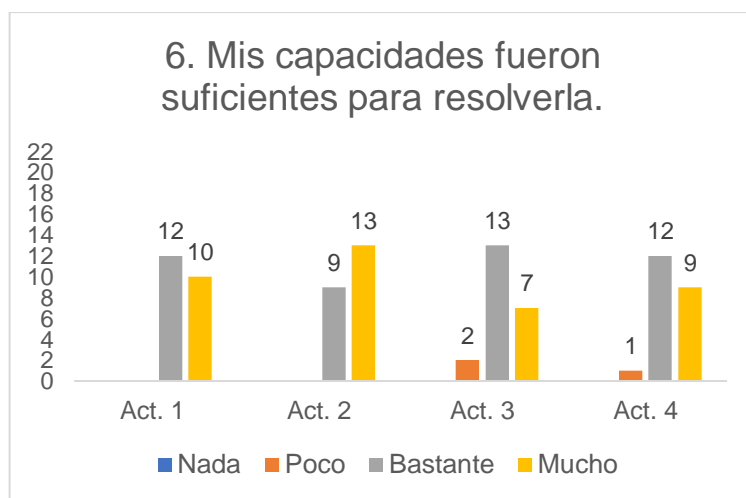


Figura 5.30: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 5



A partir de los datos de la Figura 5.30 desprendemos que en tres de las cuatro actividades los estudiantes perciben solo un poco (12 en cada actividad) de obligación a la hora de trabajar. En cambio, la cuarta actividad por su parte es la que mejor puntúa en este ítem, pues consigue que 12 participantes no se hayan sentido nada obligados a realizarla.

Figura 5.31: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 6



Por último, de la Figura 5.31 desprendemos que los estudiantes de este grupo, en general, se sienten capaces de resolver todas las actividades de esta primera unidad sin gamificación. Mención especial merecen la segunda y la tercera actividades. La segunda

actividad, por ser aquella en la que más capaces se sienten los estudiantes y, la tercera, justamente por lo contrario. Sobre esto, le recordamos al lector que la segunda actividad consiste en escribir por parejas un texto instructivo; mientras la segunda, entre otras cosas, implica dibujar. Quizá en la habilidad pictórica resida el rasgo diferencial que hace que los estudiantes se sientan menos capaces de acometerla, pero de momento no podemos afirmar esto hasta que, en el *focus group*, le consultemos a los estudiantes sobre esta materia.

### **B. Por puntaje total**

En el apartado 4.10.1.2. sección B describimos el procedimiento con el que calculamos el nivel de motivación general de los estudiantes durante la primera unidad. Por ello, aquí solo nos resta exponer que, de los 22 estudiantes de este grupo, no hay ninguno en el nivel bajo de motivación; que el nivel medio solo tiene 3 participantes y que los 19 restantes se ubican en el nivel alto de motivación durante esta primera unidad no gamificada.

### **C. Por estrellas**

Durante la primera unidad los estudiantes completaban una encuesta al finalizar una actividad. En esa encuesta, los participantes valoraban con estrellas cuánto les había gustado la actividad en una escala de 0 a 5 estrellas. La valoración por estrellas es relevante porque es el único indicador de medición que comparten las dos unidades. Con este criterio estelar, los 22 estudiantes de este grupo se distribuyen de la siguiente manera en la primera unidad: 8 en el medio y 14 en el nivel alto de motivación. El que se repartan solo entre los niveles medio y alto de motivación refleja claramente que los estudiantes de este grupo, en el que la primera unidad no está gamificada, valoran positivamente las actividades, al punto que bajo el criterio que sea sigue predominando un nivel alto de motivación hacia ellas.

### **5.2.1.3 Motivación durante la U II.**

Los detalles sobre la forma en la que calculamos la motivación de los estudiantes durante esta segunda unidad están descritos en la sección C del apartado 4.10.1.2, por lo que aquí baste decir que durante esta unidad cada estudiante hizo las actividades que estimó conveniente y esto produjo que cada uno valorara una cantidad distinta de actividades. De hecho, en este grupo, 2 fueron las actividades que hizo quien realizó menos y 15 fue el número mayor de ellas. En promedio, los estudiantes de este grupo hicieron 8 actividades, pero todo esto es materia de el apartado 5.2.1.6 que trata los resultados relativos a los itinerarios de los participantes. Volvamos, ahora, a revisar de qué manera se distribuyen los niveles de motivación durante el desarrollo de la unidad II, gamificada de forma abierta. De los 22 estudiantes de este grupo, 4 aparecen en el nivel medio de motivación y los 18 restantes figuran en el nivel alto.

Con el objeto de contrastar estos resultados con los de la primera unidad no gamificada, en la tabla 5.20 recogemos los niveles de motivación alcanzados en ambas unidades, recordando que en el caso de la primera unidad nos valemos de los niveles de motivación por estrellas.

Tabla 5.20: G4, niveles de motivación U I - U II

Nivel de mot.	Unidad I	Unidad II
Bajo	0	0
Medio	8 (36 %)	4 (18 %)
Alto	14 (64 %)	18 (82 %)

A partir de la información de la tabla 5.20, se desprende que ninguna de las dos unidades presenta ocurrencias en el nivel bajo de motivación y que el nivel alto concentra más de la mitad de los estudiantes del curso en ambas, concretamente, el 64 % en la primera (sin gamificación) y el 82 % en la segunda (con gamificación abierta). Aunque estadísticamente no

sea significativo el que en la unidad II el nivel alto haya conseguido 4 nuevos participantes<sup>22</sup>, nos parece un dato a tener en cuenta, considerando que la primera unidad no está gamificada y la segunda sí.

#### 5.2.1.4 Niveles de motivación inicial y final.

Antes de reseñar los resultados de la encuesta de motivación que le aplicamos a los estudiantes antes y después de trabajar con nuestras PDG, quisiéramos recordarle al lector que todo el procedimiento relativo a esta encuesta y a cómo calculamos los resultados presentados a continuación, están descritos en la sección A del apartado 4.10.1.2 del presente estudio. Dicho esto, comenzaremos reportando en la tabla 5.21 cuáles son los niveles de motivación que presentaron los estudiantes de G4 antes (inicial) y después (final) de trabajar con la PDG.

Tabla 5.21: Niveles motivación inicial y final en G4

Motivación	Bajo	Medio	Alto
Inicial	3 (13 %)	14 (64 %)	5 (23 %)
Final	4 (18 %)	13 (59 %)	5 (23 %)

Una vez que conseguimos los resultados expuestos en la tabla anterior, cruzamos los datos de los niveles de motivación inicial con los alcanzados en la unidad I y en la unidad II. Además, realizamos el mismo cruce con los datos del perfil de jugador para indagar si existía alguna relación entre estas variables. A continuación, revisamos si los niveles de motivación final y el perfil de jugador estaban relacionados y, por último, efectuamos esta misma revisión entre los niveles de motivación inicial y final. En primer lugar, veremos los niveles de motivación inicial (A) de los estudiantes para, en segundo lugar, exponer los de la motivación final (B). Por

<sup>22</sup> Todos los estadísticos están disponibles para consulta del lector en el anexo R del presente trabajo. En este caso particular, nos referimos a la tercera tabla del grupo G4, que lleva por título 'Niveles de motivación en la unidad I versus los de la unidad II'.

último, comentamos que en los cruces de algunas de estas variables, concretamente en los casos significativos, el lector verá los resultados del test estadístico de Chi-cuadrado; mientras en el resto solo verá el comentario de sus tablas de frecuencias. De todas formas, los datos íntegros de los test aplicados están disponibles en el anexo R de este trabajo.

### A. Motivación inicial

Comenzamos relacionando los niveles de motivación inicial con los obtenidos en la unidad I, tal y como mostramos en la tabla 5.22.

Tabla 5.22: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad I en G4

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. UI
Bajo	3 (13 %)	0
Medio	14 (64 %)	8 (36 %)
Alto	5 (23 %)	14 (64 %)

Tras revisar las frecuencias recogidas en la tabla 5.22, decidimos someter estos datos a la prueba de Chi-cuadrado para verificar si entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I se daba o no una relación de dependencia. En la tabla 5.23 exponemos los resultados arrojados por la aplicación de este test estadístico.

Tabla 5.23: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I en G4

		Motivación inicial		
Nivel de mot.		Bajo	Medio	Alto
Unidad I	Bajo			
	Medio		8 (36 %)	
	Alto			5 (23 %)

El resultado del test de Chi-cuadrado en estos datos ( $\chi^2 0,0001 p < 0,05$ ) señala que podemos refutar la hipótesis nula de que los niveles de motivación sean iguales en los dos

momentos de medición, es decir, antes (motivación inicial) y después (unidad I) de trabajar con la primera unidad que no está gamificada. De todas formas, y como con el resultado de esta prueba no podemos ahondar en cuál sería esta relación, lo haremos más adelante, cuando revisemos los resultados del análisis de los datos cualitativos de G4, a partir del apartado 5.2.2.

Por otro lado, en la tabla 5.24 recogemos los datos de las frecuencias de los niveles de motivación antes de trabajar con la PDG (motivación inicial) y después de desarrollar la unidad II gamificada de forma abierta.

Tabla 5.24: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad II en G4

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. UII
Bajo	3 (13 %)	0
Medio	14 (64 %)	4 (18 %)
Alto	5 (23 %)	18 (82 %)

Luego de examinar las frecuencias recopiladas en la tabla 5.24, nos dimos a la tarea de aplicar la prueba de Chi-cuadrado a estos datos, para corroborar si entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II se establecía o no una relación de dependencia. A continuación, en la tabla 5.25 exponemos los resultados de este test estadístico.

Tabla 5.25: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II en G4

		Motivación inicial		
Nivel de mot.		Bajo	Medio	Alto
Unidad II	Bajo			
	Medio		4 (18 %)	
	Alto			5 (23 %)

El resultado del test de Chi-cuadrado en estos datos ( $\chi^2 0,0003$   $p < 0,05$ ) apunta a que podemos rechazar la hipótesis nula por la que los niveles de motivación son iguales antes

(motivación inicial) y después (unidad II) de trabajar con la segunda unidad que está gamificada de forma abierta. Igualmente, y dado que con este resultado no podemos indagar cuál sería esta relación, nos ocuparemos de este asunto más adelante, cuando tratemos los resultados del análisis de los datos de corte cualitativo, a partir del apartado 5.2.2.

Por último, en la tabla 5.26 exponemos los niveles de motivación inicial en función de los perfiles de jugador de este grupo.

Tabla 5.26: Niveles de motivación inicial versus perfiles de jugador en G4

Mot.	Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc	Tri-exp	Amb-tri
Bajo	1 (4,5 %)	1 (4,5 %)	1 (4,5 %)	0	0	0	0
Medio	4 (18 %)	0	6 (28 %)	1 (4,5 %)	3 (13,5 %)	0	0
Alto	0	1 (4,5 %)	2 (9 %)	0	0	1 (4,5 %)	1(4,5 %)

En los datos expuestos por la tabla 5.26 apreciamos que en los perfiles de jugador que tienen más estudiantes (Exp-soc (5) y Soc-exp (9)), la motivación de los estudiantes tiende al nivel medio, concentrando en total un 46 % del total del grupo. Por otro lado, es reseñable el hecho de que los 3 participantes que tienen un perfil triunfador-sociable (Tri-soc) se ubiquen en el nivel medio de motivación, mientras que los otros dos perfiles que contienen el rasgo 'triunfador' tengan a sus participantes en el nivel más alto.

## B. Motivación final

Luego de abordar lo relativo a la motivación inicial, fue el turno de hacer lo propio con la motivación final. Para ello, en primer lugar, comprobamos cómo se distribuyen los perfiles de jugador entre los distintos niveles de motivación final; en la tabla 5.27 exponemos estos datos.

Tabla 5.27: Niveles de motivación final versus perfiles de jugador en G4

Nivel de mot.	Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc	Tri-exp	Amb-tri
Bajo	1 (4,5 %)	1 (4,5 %)	1 (4,5 %)	0	1 (4,5 %)	0	0
Medio	3 (13,5 %)	1 (4,5 %)	6 (28 %)	1 (4,5 %)	2 (9 %)	0	0

Alto	1 (4,5 %)	0	2 (9 %)	0	0	1 (4,5 %)	1 (4,5 %)
------	-----------	---	---------	---	---	-----------	-----------

En los datos de la tabla anterior observamos que los perfiles de jugador que concentran más estudiantes (Exp-soc (5) y Soc-exp (9) se comportan de manera bastante similar. En el perfil Explorador-sociable prevalece el nivel de motivación medio con 3 ocurrencias de las 5 posibles. Lo mismo ocurre en el caso del perfil Sociable-explorador, en donde 6 de los 9 estudiantes se ubican en este mismo nivel de motivación.

En segundo lugar, nos dimos a la tarea de contrastar los niveles de motivación antes de trabajar con la PDG y después de hacerlo. Líneas arriba, concretamente en la tabla 5.21, recogimos los datos que recuperamos a continuación.

Motivación	Bajo	Medio	Alto
Inicial	3 (13 %)	14 (64 %)	5 (23 %)
Final	4 (18 %)	13 (59 %)	5 (23 %)

A partir de la información entregada en la tabla de arriba, advertimos que en G4 los niveles de motivación prácticamente no varían. Concretamente, en el nivel bajo de la motivación final se advierte un incremento de 1 participante; en el medio, una disminución de 1, mientras el nivel alto no sufre variaciones. Por tanto, a la luz de estos resultados, podemos afirmar que trabajar con los materiales no tiene incidencia en el nivel de motivación final de este grupo.

### 5.2.1.5 Itinerarios.

Entendemos por itinerario el registro de todas las actividades que eligió, completó o abandonó un estudiante durante la unidad II, gamificada de forma abierta. De todas formas, en el apartado 4.10.1.3 recogemos en detalle todo lo relativo a este asunto. Dicho esto, en este apartado expondremos las características de las actividades emprendidas por los estudiantes de G4. En primer lugar, revisaremos cómo son las actividades que escogieron, luego



repasaremos cuáles completaron y, finalmente, nos adentraremos en las que decidieron abandonar.

Comenzamos, entonces, revisando la tabla 5.28 que expone cuántas son las actividades que, según su nivel de motivación, emprendieron los estudiantes en la unidad II.

Tabla 5.28: Actividades escogidas durante la U II en G4.

Nivel de mot.	Act	Duración (minutos)				Grupo		Formato		Dificultad				
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Pape l	Digita l	Fác .	Med .	Dif. .	
Medio (4)	24	4	12	2	1	5	13	11	11	13	5	13	6	
Alto (18)	159	20	93	3	1	4	26	99	60	84	75	36	87	36

En primer lugar, en la tabla anterior salta a la vista que los estudiantes del nivel alto de motivación eligen, en promedio, un número mayor de actividades (8,8) que los estudiantes del nivel medio (6). En segundo lugar, resulta evidente que los estudiantes de ambos niveles de motivación prefirieron mayoritariamente las actividades de 30 minutos de duración (12 en el nivel medio y 93 en el alto) y las de dificultad media (13 en el nivel medio; 87 en el alto).

En tercer lugar, respecto de la agrupación y el formato de las actividades, en el grupo de motivación media se distribuye de manera prácticamente igual el número de actividades grupales (11) e individuales (13) y, también, las de productos digitales (13) y en formato papel (11). En cambio, los estudiantes del nivel alto de motivación sí prefieren abiertamente las actividades individuales (99) sobre las grupales (60) y las de formato papel (84), frente a las digitales (75).

A continuación, en la tabla 5.29, revisamos la cantidad de actividades que han terminado y abandonado los estudiantes de ambos niveles de motivación. Sobre este asunto, es importante mencionar que damos por terminada una tarea siempre y cuando el estudiante

haya entregado todos los productos que demandaba la actividad, independientemente de la corrección de esos productos. Y, en esa misma línea, contabilizamos como ‘abandonada’ una actividad en la que haya faltado entregar uno o más productos de los requeridos por la actividad.

Tabla 5.29: Actividades completadas versus abandonadas en G4

Nivel de motivación	Actividades emprendidas	Actividades terminadas	Actividades Abandonadas	Porcentaje de término
Medio (4)	24	21	3	87,5 %
Alto (18)	159	142	17	89,3 %

En la tabla 5.29 se aprecia que los estudiantes de ambos niveles de motivación tienen una tasa de completitud de las actividades cercana al 90 %, por tanto, pareciera ser que el nivel de motivación no sería un factor determinante a la hora de terminar o no una actividad.

A continuación, en la tabla 5.30, revisaremos cómo son las actividades que completan los estudiantes de ambos niveles de motivación.

Tabla 5.30: Actividades completadas por nivel de motivación en G4

Nivel de motivación	Act. ter.	Duración (en minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind	Par	Pap.	Dig	Fác.	Med.	Dif.
Medio (4)	21	4	1	2	1	2	13	8	11	10	5	10	6
Alto (18)	142	18	8	1	4	16	92	50	73	69	34	74	34

Se desprende de la tabla anterior que los estudiantes del nivel medio de motivación completan prácticamente el mismo número de actividades en formato digital (10) que en papel (11). Además, siguiendo con este grupo, completan todas las actividades individuales (13) y las que se han propuesto de 15 (4), 30 (12), 45 (2) y 60 (1) minutos (ver tabla 5.28). Por su parte, los participantes del nivel alto de motivación completan un número considerablemente mayor

de actividades individuales (92) que en pareja (50). Y, también, terminan un poco más las actividades en papel (73) que en formato digital (69).

Por último, sobre este asunto, en la tabla 5.31 se aprecia que los estudiantes del nivel medio de motivación solo abandonaron las actividades de 120 minutos de duración que se realizaban en pareja y cuyos productos eran digitales (el detalle completo de estas actividades está disponible en el anexo K de este trabajo). Concretamente, se trata de las actividades ENT-L1 y EXP-L1. Estas dos actividades también son las más abandonadas por el grupo de alta motivación, específicamente, 9 estudiantes no las terminan.

Tabla 5.31: Actividades abandonadas por nivel de motivación en G4

Nivel de motivación	Act. aban.	Duración (en minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		1	3	4	6	12	Ind	Par	Pap.	Dig	Fac.	Med.	Dif.
Medio (4)	3	0	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0
Alto (18)	17	2	4	1	0	10	7	10	2	15	2	13	2

### 5.2.1.6 Barras y apuesta.

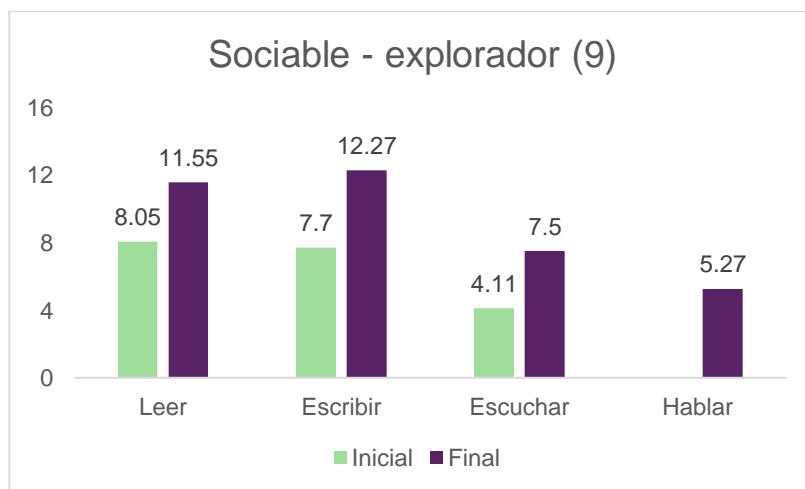
Antes de exponer estos resultados, le recordamos al lector que 'barras' corresponde a la puntuación con la que un estudiante comienza y termina la unidad II, en cada una de las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. Por otra parte, entendemos por 'apuesta' el puntaje ideal de las actividades emprendidas por un estudiante y el puntaje real que obtuvo en ellas.

En las líneas que siguen examinaremos cómo se comportan los distintos perfiles de jugadores, respecto del promedio de 'barras' y 'apuesta'. Por último, recordamos que 8 puntos corresponden a la puntuación máxima con la que un estudiante podía comenzar la unidad II y 16, los puntos máximos con los que podía terminarla. De esta manera, para aprobar una habilidad, un estudiante debía conseguir al menos 8 puntos en ella.

Revisaremos los resultados de las 'barras' y las 'apuestas' en orden decreciente, es decir, primero examinaremos el perfil que tenga más participantes, para continuar con el segundo más poblado y así, sucesivamente, hasta arribar a los perfiles de jugador que solo tienen un miembro. En este punto, hemos decidido presentar en tablas y de manera conjunta los datos de los tres perfiles unitarios, ya que consideramos que, a diferencia de los otros perfiles, los gráficos no serían tan informativos en los casos de estos perfiles que están compuestos por un miembro.

El perfil más popular es el de los jugadores 'sociables-exploradores', pues tiene 9 miembros, lo que representan un 40,22 % de los 22 estudiantes que componen el grupo G4. En la Figura 5.32 se aprecia que, en promedio, los estudiantes de este grupo aprueban las habilidades en las que tenían mayor puntaje inicial, es decir, consiguen los puntos necesarios para aprobar las habilidades 'leer' y 'escribir'. De todas formas, también es destacable el hecho de que este grupo consiga en promedio 7,5 puntos en 'escuchar', pues indica un trabajo en esta habilidad que los deja *ad portas* de los 8 puntos que le hubieran permitido aprobar.

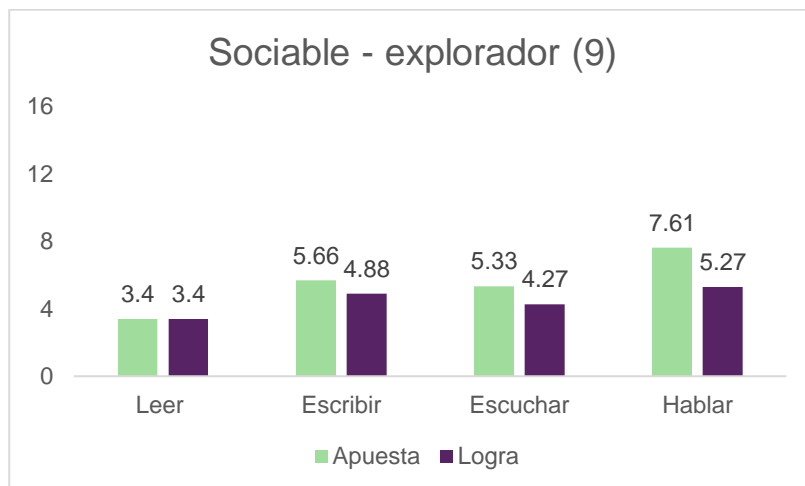
Figura 5.32: Promedio de barras U II, perfil sociable-explorador en G4



Por otro lado, la Figura 5.33 expone que los estudiantes de este perfil consiguen todos los puntos que ponen en juego en la habilidad 'leer', no así en las otras tres habilidades. En

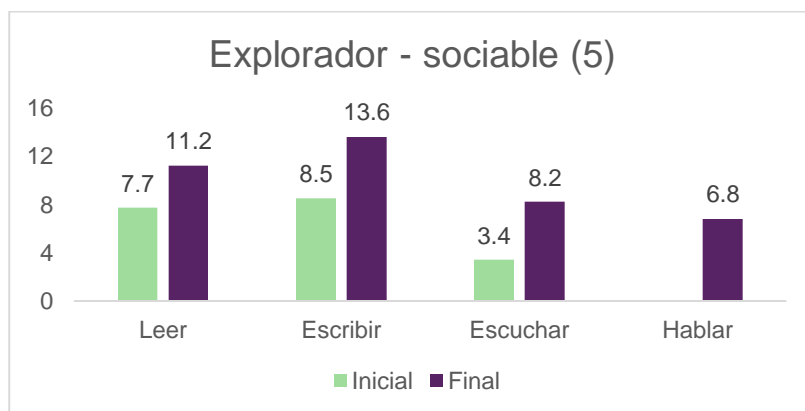
este sentido, la estrategia de juego que plantea este grupo de estudiantes no le permite aprobar a habilidad 'hablar', sin embargo, sí lo logran en las otras tres.

Figura 5.33: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-explorador en G4



El perfil 'explorador-sociable' está compuesto por 5 estudiantes, que representan un 22 % del grupo total G4. La Figura 5.34 expone que los participantes de este perfil consiguen los puntos necesarios para aprobar tres de las cuatro habilidades, de este modo, solo reprobaban la habilidad 'hablar', la habilidad en la que no cuentan con puntuación inicial. Sin embargo, alcanzan en ella 6,8 de los 8 puntos que les habrían valido la aprobación de la habilidad.

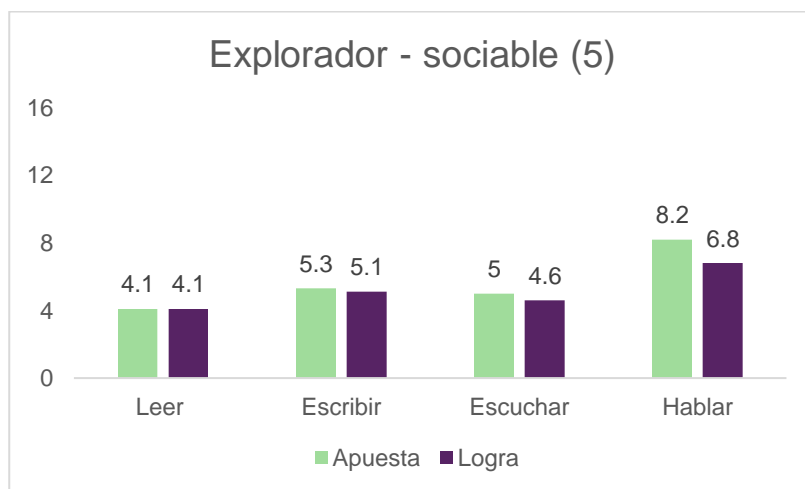
Figura 5.34: Promedio de barras U II, perfil explorador-sociable en G4



En la siguiente figura, la 5.35, se aprecia con claridad dos asuntos: primero, este grupo consigue prácticamente todos los puntos que pone en juego y, segundo, la estrategia que

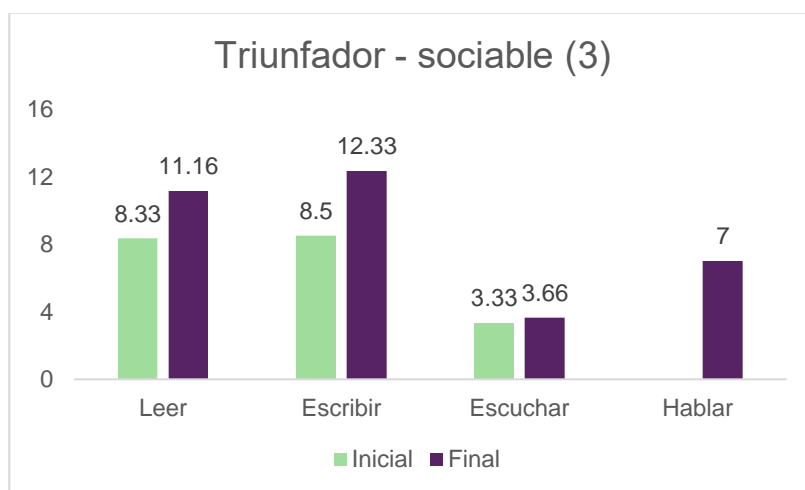
plantea el grupo es suficiente para aprobar todas las habilidades, dicho de otra forma, de haber logrado todos los puntos que se propusieron, los estudiantes con este perfil habrían aprobado las cuatro habilidades trabajadas en las actividades de la segunda unidad gamificada de forma abierta. En este punto, resulta destacable el que, a diferencia del perfil 'sociable-explorador', los participantes de este perfil se concentraran en obtener puntos en las habilidades 'escuchar' y 'hablar', que son también en las que tienen menor puntuación inicial.

Figura 5.35: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-sociable en G4



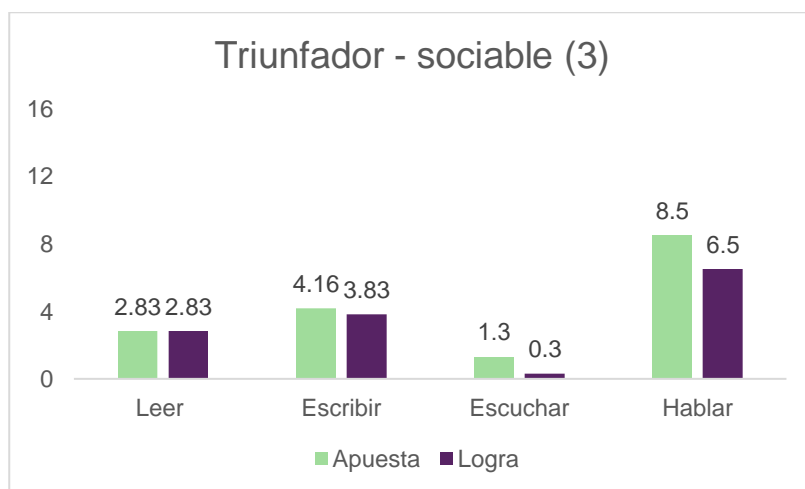
Por su parte, el perfil 'triunfador-sociable' (ver Figura 5.36) está compuesto por tres estudiantes quienes aprueban solo las habilidades en las que tenían mayor puntuación inicial, es decir, 'leer' y 'escribir'. Sobre este asunto es reseñable el que prácticamente no hayan conseguido puntos en la habilidad de 'escuchar', a diferencia de 'hablar' en la que, aunque no consiguen aprobar, sí se manifiesta un intento sostenido por conseguirlo, mal que mal, quedan a un punto de conseguir los 8 que les hubieran valido la aprobación de la habilidad.

Figura 5.36: Promedio de barras U II, perfil triunfador-sociable en G4



En esta misma línea, la Figura 5.37 muestra que la estrategia de juego de estos estudiantes les habría valido para aprobar la habilidad 'hablar', pero no la de 'escuchar'. De esta forma los estudiantes manifiestan de alguna manera un desinterés por trabajar la habilidad de 'escuchar' en la que, por cierto, no tienen una puntuación inicial alta que les permita desatender el trabajo de esa habilidad.

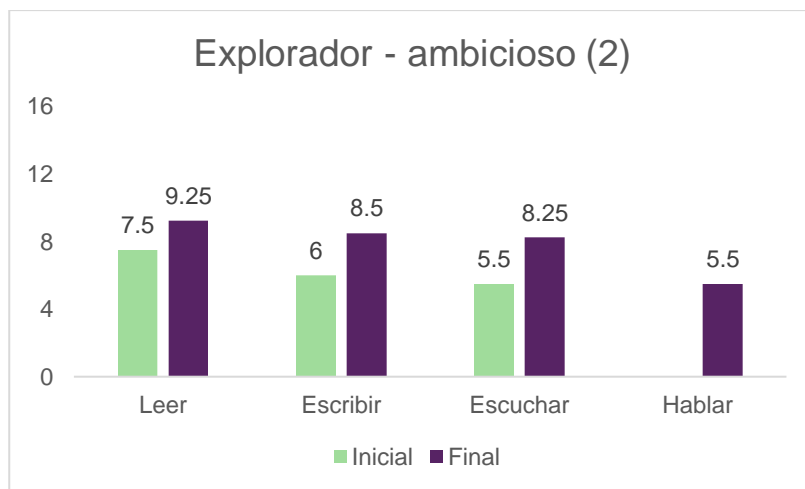
Figura 5.37: Promedio de puntos apostados, perfil triunfador-sociable en G4



La Figura 5.38 expone los resultados del perfil 'explorador-ambicioso' que cuenta con dos participantes. En él se aprecia que este grupo consigue aprobar tres de las cuatro

habilidades y que solo no lo logran en la habilidad 'hablar' en la que no tienen puntuación inicial. Igualmente, aunque los 5,5 puntos de hablar no les valgan para haber aprobado, este grupo manifiesta un esfuerzo por avanzar en el desarrollo de esta habilidad.

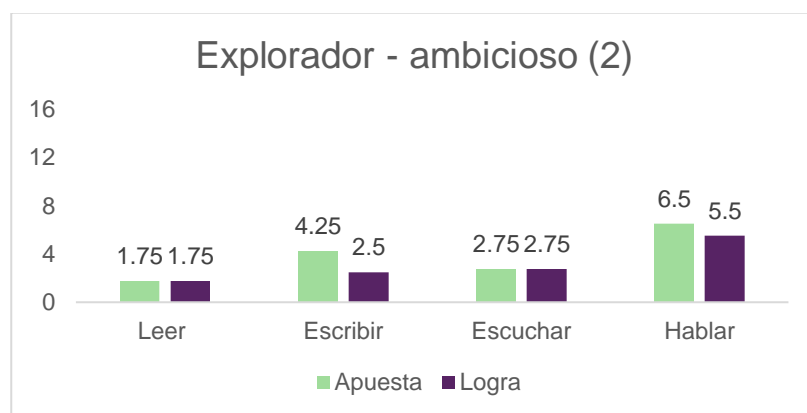
Figura 5.38: Promedio de barras U II, perfil explorador-ambicioso en G4



La estrategia de juego que se aprecia en la Figura 5.39 manifiesta que los estudiantes de este grupo consiguen todos los puntos que se habían propuesto en las habilidades 'leer' y 'escuchar', y que en 'hablar' terminan más cerca del propósito que en 'escribir'. De todas formas, de esta estrategia ponemos en relieve el que consiguen aprobar solo las dos habilidades en las que tenían puntuaciones iniciales más altas: 'leer' y 'escribir'; sin embargo, en las otras dos habilidades la estrategia seguida resultaba insuficiente para aprobarlas.



Figura 5.39: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-ambicioso en G4



Por último, revisaremos los resultados de los perfiles unitarios, o sea, de aquellos perfiles que cuentan solo con un participante entre sus filas. Este es el caso de los perfiles 'sociable-ambicioso', 'ambicioso-triunfador' y 'triunfador-explorador'. En la tabla 5.32 se aprecia que los perfiles 'sociable-ambicioso' y 'triunfador-explorador' aprueban todas las habilidades, salvo la de 'hablar', pero que este último perfil está más cerca de conseguirlo con los 7 puntos que obtiene. Respecto del perfil 'ambicioso-triunfador' vemos que este estudiante se esfuerza más por perfeccionar las habilidades aprobadas desde el principio de la unidad ('leer' y 'escribir') más que aprobar aquellas en las que tiene poca o ninguna puntuación.

Tabla 5.32: Barras de los perfiles unitarios de G4

Perfil del jugador	Leer		Escribir		Escuchar		Hablar	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Sociable-ambicioso	8	9	8	11	3	8	0	4
Ambicioso-triunfador	11	15	9,5	14,5	3,5	5	0	3,5
Triunfador-explorador	7,5	8,5	7,5	13,5	3,5	9	0	7

La tabla 5.33 por su parte, evidencia que solo en 'leer' los tres perfiles logran todos los puntos que se habían propuesto conseguir. En este punto, el perfil 'ambicioso-triunfador' consigue también los puntos apostados en 'escribir' y 'escuchar', aunque estos no fueran suficientes para aprobar esta última habilidad. Además, de los tres, es el único perfil que plantea una estrategia insuficiente para aprobar 'escuchar' y 'hablar'. Sobre esta última

habilidad, el perfil 'triunfador - explorador' arriesga 11 puntos, pero finalmente solo consigue 7 que, igualmente, lo dejan bastante cerca de los 8 requeridos para aprobar.

Tabla 5.33: Apuestas de los perfiles unitarios de G4

Perfil del jugador	Leer		Escribir		Escuchar		Hablar	
	Apuesta	Logra	Apuesta	Logra	Apuesta	Logra	Apuesta	Logra
Sociable-ambicioso	1	1	7	3	8	5	8,5	4
Ambicioso-triunfador	4	4	5	5	1,5	1,5	7	3,5
Triunfador-explorador	1	1	9	6	5,5	5,5	11	7

En la tabla 5.34 sintetizamos el comportamiento de los perfiles de jugador, respecto de la consecución de puntos en las cuatro habilidades. En la tabla señalamos con asteriscos las habilidades que los perfiles lograron aprobar y, en algunos casos, habían conseguido los 8 puntos para aprobar antes de comenzar a trabajar con los materiales de la unidad II, es decir, llegaron a la segunda unidad con esas habilidades ya aprobadas, por lo que era de esperar que se concentraran en obtener puntos en las habilidades que tenían bajas puntuaciones iniciales ('escuchar' y 'hablar'). Precisamente, esto fue lo que hizo el perfil 'sociable-ambicioso' que, con esta estrategia, logró aprobar tres de las cuatro habilidades. También lograron aprobar 'leer', 'escribir' y 'escuchar' los perfiles 'explorador-sociable', 'explorador-ambicioso' y 'triunfador-explorador'. Por último, aunque ningún perfil logra el puntaje necesario para aprobar 'hablar', los perfiles asociados al rasgo 'triunfador' son los que estuvieron más cerca de conseguirlo.

Tabla 5.34: Puntos conseguidos por perfil de jugador en G4

Perfil del jugador		Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Sociable-expl. (9)	Inicial	8,0*	7,7	4,11	0
	Final	11,5*	12,2*	7,5	5,2
Explorador-soc. (5)	Inicial	7,7	8,5*	3,4	0
	Final	11,2*	13,6*	8,2*	6,8
Triunfador-soc. (3)	Inicial	8,3*	8,5*	3,3	0
	Final	11,1*	12,3*	3,6	7
Explorador-amb. (2)	Inicial	7,5	6	5,5	0
	Final	9,2*	8,5*	8,2*	5,5
Sociable-amb. (1)	Inicial	8*	8*	3	0
	Final	9*	11*	8*	4
Ambicioso-tri. (1)	Inicial	11*	9,5*	3,5	0
	Final	15*	14,5*	5	3,5
Triunfador-expl. (1)	Inicial	7,5	7,5	3,5	0
	Final	8,5*	13,5*	9*	7

Por último, es preciso señalar que de los 22 estudiantes que forman el grupo G4 5 consiguen aprobar las cuatro habilidades. Estos participantes se distribuyen entre los perfiles ‘sociable-explorador’ (3) y ‘explorador-sociable’ (2), de la forma en que lo muestra la tabla 5.35.

Tabla 5.35: Participantes que aprueban en G4

Participante	Perfil	Act.	Mot. U II	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
La sombra	Sociable-expl.	10	Alto	14,5	16	12	10
Popcorn	Sociable-expl.	9	Alto	11	9,5	8,5	8,5
Nickname_04	Sociable-expl.	15	Alto	12,5	17	10	8,5
Sombrero	Explorador- soc.	10	Alto	11,5	16	9,5	10
Nickname_13	Explorador- soc.	14	Alto	12	15	9,5	11

De la tabla 5.35 se desprende que todos estos participantes presentaron un nivel alto de motivación y que, en promedio, realizaron 11,6 actividades lo que representa casi tres actividades más que las 8,18 que realizaron en promedio el total de los 22 estudiantes. Por otra parte, también es llamativo que, salvo *Popcorn*, los participantes que aprueban todo consiguen sus mayores puntuaciones en la habilidad de ‘escribir’, de hecho, la participante *Nickname\_04* excede los 16 puntos que ya le valían para obtener la calificación máxima.

## 5.2.2 Resultados del análisis de los datos cualitativos de G4

En este apartado reseñamos los resultados arrojados por el análisis de los textos de reflexión individual y el *focus group* realizado con los estudiantes de G4, grupo cuya PDG solo tiene la segunda unidad gamificada de forma abierta, por tanto, cuando más adelante nos refiramos a la PDG, más bien estaremos haciendo alusión solo a la segunda unidad, gamificada de forma abierta. Comenzaremos revisando los resultados de la reflexión individual, para cerrar el apartado con los resultados del *focus group*.

### 5.2.2.1 Reflexión individual.

Con el propósito de facilitar la tarea de reflexión de los estudiantes les formulamos una pregunta que respondieron por escrito. Los textos que analizaremos a continuación surgen de este ejercicio reflexivo.

Los participantes de este grupo se distribuyen entre los niveles medio y alto de motivación. En concreto, el nivel medio está compuesto por 4 estudiantes, mientras en el nivel alto están los 18 restantes. Por tanto, a continuación, revisaremos los temas que emergieron, primero, en los textos producidos por los estudiantes del nivel medio y, después, los que hayan surgido en los textos escritos por los estudiantes del nivel alto de motivación.

Los cuatro estudiantes que componen el nivel medio de motivación de este grupo plasman en sus textos que la PDG les parece atractiva, pero no consiguen los resultados académicos que ellos esperarían. Por ejemplo, *Lollipop* en su texto manifiesta encontrarse frente a una disyuntiva, porque aunque prefiere trabajar con la PDG considera que con este método no consigue los resultados que sus padres esperan de ella. Sin embargo, tiene la impresión de que con la PDG aprende más, pero se recrimina el no poder conseguir mejores resultados.

Lollipop

No tengo muy claro que prefiero, ya que aunque me gusta mucho mas el nuevo método, saco más calificación con libro y libreta, y la nota és lo que a mis padres les interesa, les da igual si aprendo más con el nuevo método o no. Yo creo que aprendo más con las actividades pero soy muy lenta y bajan mis calificaciones.

Siguiendo esta misma línea de recriminación, el participante *Gruert* explica que no ha conseguido los resultados que esperaba porque el trabajo con la PDG es algo nuevo para él y por eso no ha entendido cómo hacer algunas cosas, lo que se tradujo en que no consiguiera más puntos. Además, en su texto identifica claramente que no ha conseguido los resultados esperados debido a su mala gestión del tiempo, pero a pesar de todo se siente satisfecho con sus logros ('He subido mi nivel de comprensión gracias a todas las actividades de comprensión que hice'). Esto demuestra que, en términos generales, valora positivamente la experiencia de trabajo con la PDG, pero sobre todo se refiere a la primera unidad, que no está gamificada en lo absoluto ('Me fue mejor en los cuatro retos'). Al final de su texto, *Gruert* se muestra confiado porque, de volver a trabajar con la PDG el año siguiente, lo hará mucho mejor porque ya conocerá el funcionamiento de la propuesta didáctica.

Gruert

Este último més no me ha ido muy bien. Porque hemos hecho algo nuevo que nunca yo he hecho y algunas cosas me han costado de entenderlas.

El año que viene quisiera hacer lo mismo porque es más divertido y entretenido ya que a la vez de hacer actividades nos enseñan cosas nuevas. He subido mi nivel de comprensión gracias a todas las actividades de comprensión que hice.

Lo de rellenar barritas no se me ha dado bien porque no he sabido utilizar bien el tiempo. Me fue mejor en los cuatro retos en los que gracias a las notas que saqué pude mejorar la nota y aprobar.

El año que viene si hacemos esto, estoy seguro que me irá mejor porque sabré hacerlo todo. Aunque quisiera tener más tiempo para rellenar mis barras. Al final lo importante es disfrutar.

A diferencia del participante anterior, *Chugo* manifiesta abiertamente su deseo de seguir trabajando con la PDG el próximo curso. Percibe que esta forma de trabajar ha sido provechosa para él ('me ha venido bien esta modalidad'), además tiene la impresión de que la

PDG ha sido útil, pues ha aprendido lo mismo que si lo hubiera hecho con el libro, pero divirtiéndose.

Chugo

El año que viene me gustaría seguir haciendo este tipo de clases, por varias razones: me ha venido bien esta modalidad, he aprendido lo mismo que con el libro y librería y es mucho más divertido hacerlo de esta manera.

En cambio, el participante *El human* prefiere trabajar con el libro de texto que con la PDG, pues esta última le resulta lenta y compleja. Tal es el nivel de desinterés que le concita la PDG que el que produce es un texto escueto en que no se esgrimen razones que expliquen o den alguna idea de por qué el trabajo con el libro le parece más atractivo que el de la PDG.

El human

Me parece mejor la opción del libro porque me parece mas dinámico y menos complejo.

En síntesis, tres de los cuatro estudiantes del nivel medio de motivación valoran positivamente la PDG. Aun cuando dos de ellos reconozcan que no han obtenido los resultados que deseaban, se muestran dispuestos a volver a trabajar de esta manera, no solo porque lo hayan pasado bien, si no porque perciben que han aprendido lo mismo que con el libro de texto.

El nivel de alto de motivación, por otra parte, está compuesto por 18 de los 22 alumnos que participan en el grupo G4. El grado en el que estos estudiantes se comprometieron con el trabajo de la PDG se refleja en los códigos que emergen al analizar sus textos de reflexión y que se recogen en la tabla 5.36 que aparece abajo.

Tabla 5.36: Códigos emergentes de los textos de reflexión, G4

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia
Utilidad (UTI)	9	Recriminación (-RCM)	2
Interés (INT)	11	Autopercepción+	13
Novedad (NOV)	4	Autopercepción-	2
Intrepidez (INZ)	7	Aburrimiento (-ABU)	3
Esfuerzo (ESF)	5	Obligación (-OBL)	4
Autonomía	6	Libro	7
Predisposición (PDI)	5	Puntos+	4
Narrativa+	4	Equipo	7

A la luz de la información de la tabla, podemos señalar que en líneas generales los participantes que están más motivados señalan en sus textos de reflexión que la PDG no solo suscita su interés (INT = 11), también los hace percibir de forma positiva sus capacidades y su desempeño (Autopercepción positiva = 13).

Estos estudiantes se muestran un poco más críticos que los del nivel medio de motivación, en lo relaciona con la gestión del tiempo y la consecución de los objetivos propuestos. Buen ejemplo de esto es *Clara de huevo*, quien declara no estar conforme con la manera en que se desempeñó durante la PDG, pero se compromete a mejorar si el próximo curso vuelven a trabajar de esta forma.

Clara de huevo

Me a parecido genial, lo malo es que no lo he aprovechado mucho, podría haber dado más de mí.

Si el año que viene lo volvemos a hacer lo aprovecharé al máximo, lo más que pueda. Me a encantando esta actividad mucho. , además de aprender jugamos y nos divertimos. He aprendido mucho. Y me ha gustado porque podemos hacer actividades en grupo.

En la misma línea, *Piruleta* agrega que a pesar de no haber sabido aprovechar el trabajo con la propuesta didáctica, lo que hizo le gustó mucho. Además, esta participante pone sobre la mesa el componente competitivo presente en la segunda unidad (la que está

gamificada de forma abierta) como un motivador que la impulsó a esforzarse ('Siento que al tener lo de las barritas me ha motivado mucho para superar a los demás).

Piruleta

Yo prefiero las clases como éste ultimo trimestre. Porque no es que lo haya aprovechado mucho pero lo que he hecho me ha gustado mucho. Siento que al tener lo de las barritas me ha motivado mucho para superar a los demás.

Aunque hay otros tres participantes que en sus textos mencionan la competición contra lo demás compañeros como eje de su motivación, lo cierto es que en este grupo son más (intrepidez (INZ) = 7, en total) los estudiantes que, como el participante *La sombra*, prefieren hablar de superarse a sí mismos ('ya que cada día intentas superarte poco a poco y conseguir la máxima puntuación'). Así, vemos que el componente 'puntos' de la segunda unidad de la PDG fue interpretado por los participantes siempre como un indicador de competición, la diferencia está en que mientras unos competían con los demás; otros lo hacían contra sí mismos.

La sombra

Quisiera aprender castellano como lo he estado haciendo los últimos días. Creo que es una mejor manera de aprender, ya que cada día intentas superarte poco a poco y conseguir la máxima puntuación.

Esta idea es la mejor que he visto en todo este tiempo que he estado estudiando, en este caso la misión es entrenar a un Muggle para infiltrarse entre los magos, como se puede ver este tema va relacionado con Harry Potter, y a mi me encanta Harry Potter.

Además de los puntos, también se mencionan y valoran otros componentes gamificados de la segunda unidad. Por ejemplo, también en el texto del participante *La sombra* se menciona y valora de buena manera la presencia de la narrativa en el material didáctico. Lo mismo ocurre



con el participante *Sombrerero* que, además de sentirse muy motivado por la narrativa, señala que le gusta el desafío que implican las actividades de la segunda unidad.

Sombrerero

Personalmente, quiero seguir trabajando de la manera que hemos hecho el tercer trimestre porque es un reto, una prueba por superar. Y también me gusta la manera en que esta construida, porque personalmente me entran las ganas cuando dicen que tengo que completar misiones para ayudar un mago guerrero. Para mí es una gran motivación y el año que viene me gustaría seguir igual.

Continuamos en la línea de los componentes de la segunda unidad, para apuntar que 6 de estos estudiantes perciben de buena manera la posibilidad de elegir las actividades de la unidad gamificada (Autonomía= 6). Claro ejemplo de esto es el texto de la participante *Nickname\_05* quien indica su predilección por decidir y gestionar su tiempo de trabajo ('prefiero hacer actividades con la libreta porque voy a mi ritmo, es muy divertido y es muy variado).

Nickname\_05

El año que viene quiero trabajar con la libreta y las actividades en vez del libro y la libreta. Me parece más entretenido y divertido, me parece que cuantas más barritas tienes, más ganas de hacer actividades y subir barritas tienes. A parte no tengo una guía marcada de lo que tengo que hacer, en cambio en el libro tienes que seguirlo como está.

Hay actividades muy variadas y cada día puedes hacer un tema diferente, y en el libro hay que seguir el temario y pasas días haciendo cosas del mismo tema. En conclusión, prefiero hacer actividades con la libreta porque voy a mi ritmo, es más divertido y es muy variado.

Además, en su texto se plasma la idea de que en el trabajo con las actividades de la PDG (las actividades de la libreta) percibe una libertad que no encuentra en el libro de texto ('el libro tienes que seguirlo como está'). Esta libertad estaría fundada, evidentemente, en la elección de las actividades, pero también en la variedad de actividades presente en la PDG, ya que esta, en opinión de *Nickname\_05*, le aportaría al estudiante una sensación de novedad que vuelve atractivo el trabajo en el aula. Esta idea de novedad también aparece asociada a la

forma con la que se desarrollan las actividades de la PDG, por ejemplo, la participante Manola manifiesta que en las actividades 'hay que resolver enigmas, grabar audios y hacer cosas más originales, que nos atraen ya que son diferentes y más activas que a las que estamos acostumbrados' y que esta variedad en las acciones que requieren las actividades le resultan más atractivas que las clases que son menos demandantes de la acción de los estudiantes.

Manola

Prefiero las clases como en este último trimestre, ya que pienso que aprendemos cosas que nos pueden servir tanto en la vida cotidiana como en un futuro lejano.

Son actividades más actuales, y en las cuales se nos hace reflexionar más y aprender con motivación ya que hay que resolver enigmas, grabar audios y hacer cosas más originales, que nos atraen ya que son diferentes y más activas que a las que estamos acostumbrados. Además nos motiva comparar las puntuaciones con los compañeros y intentar superar-los.

En resumen, los estudiantes que están más motivados se perciben capaces de enfrentar con éxito las actividades de la PDG, de hecho, 7 de ellos señalan que durante el trabajo con los materiales sintieron deseos de trabajar para superarse a sí mismos o para comprobar hasta dónde podían llegar. Este nivel de compromiso con el trabajo refuerza en los estudiantes una sensación de control sobre el propio quehacer; los lleva a sentirse responsables de su gestión del tiempo y a actuar en consecuencia. Por este motivo, en este grupo son solo dos los participantes que se recriminan el no haber administrado bien su tiempo de trabajo. Esta misma idea de que en la PDG son los estudiantes los que se apropian del tiempo, se contrapone a la forma en la que perciben el trabajo que solían realizar con el libro de texto, pues este método lo asocian con conceptos como 'aburrimiento' y 'obligación'.

Finalmente, sobre las características de la segunda unidad, gamificada de forma abierta, los estudiantes valoran muy positivamente el trabajo en parejas y la variedad de las actividades. Aunque tiene acérrimos defensores, la existencia de puntos no es fundamental para la mayoría de los estudiantes en tanto elemento competitivo. Lo mismo ocurre con la narrativa del Ministerio de Magia, es decir, los que la mencionan, la valoran positivamente (4 de los 18) y manifiestan haber sentido muy motivados por ella.

#### **5.2.2.2 Focus group.**

El *focus group* de este grupo se realizó el día 2 de junio de 2017, por la tarde. Inicialmente, a este *focus group* estaban convocados 6 estudiantes, pero solo asistieron 5. La participante que decidió restarse de esta instancia de reflexión sencillamente no apareció el día del focus y luego adujo que no asistió porque no tenía ganas. Dado que la participación era voluntaria, el *focus group* se realizó igualmente con los cinco participantes presentes.

Por otra parte, y dado que en G4 no hubo estudiantes que hayan tenido un nivel bajo de motivación durante la PDG, en este focus participan cinco estudiantes de los niveles medio y alto de motivación, distribuidos de la manera en la que lo muestra la tabla 5.37. De todas

maneras, recogemos y tachamos el alias de la estudiante que no participó en el *focus group*, para que pueda verse cómo habíamos distribuido los participantes.

Tabla 5.37: Participantes del *focus group* de G4

Nivel de motivación	Alias	Sexo
Medio	Nickname_04	Femenino
	Pechuguita	Masculino
	Freñi	Femenino
Alto	Sombreroero	Masculino
	Argoniano	Masculino
	Tulipana	Femenino

Por tanto, y siguiendo lo que muestra la tabla, el *focus group* cuyos resultados presentaremos a continuación se realizó con dos participantes del nivel medio y tres del nivel alto de motivación. Revisemos, entonces, qué resultados obtuvimos de esta instancia de reflexión conjunta entre el profesor y sus estudiantes, siguiendo el mismo orden en el que se desarrolló la conversación, es decir, primero recogeremos lo que se dijo sobre el trabajo de la unidad I (A), no gamificada en este grupo y cerraremos el apartado con lo relacionado con la segunda unidad (B), gamificada de forma abierta.

#### A. Resultados de la unidad I, no gamificada

Luego de que los estudiantes se presentaran y también él lo hiciera, el profesor que modera el *focus group* comienza aclarándole a los estudiantes que cuando él hable de ‘fase uno’ estará refiriéndose a la primera unidad, la de los retos; mientras que cuando mencione ‘fase dos’ estará hablando de la segunda unidad, la del trabajo más autónomo ‘el de las barritas’. Además, les recordará que, en su grupo, la primera unidad no tenía ninguna relación con el Ministerio de Magia y que eso ellos lo conocen, recién, a partir de la segunda unidad (o

fase dos), es decir, que la primera unidad no está gamificada en este grupo, pero sí lo está la segunda unidad.

El profesor comienza preguntándole a sus estudiantes cómo se sintieron durante la primera unidad. Los tres estudiantes del nivel alto de motivación, *Sombrero*, *Argoniano* y *Tulipana*, coinciden en que el trabajo de la primera unidad seguía un planteamiento similar al de las clases a las que están acostumbrados, sin embargo, les resultó más fácil y entretenido trabajar con la PDG (*Tulipana*: 'Era como lo mismo, pero más divertido'). Este punto es destacable porque indica que, aunque la unidad no haya estado gamificada en lo absoluto, los estudiantes sí percibieron una diferencia entre las clases que solían hacer y la forma de trabajar a la que los enfrentó la PDG. Lamentablemente, el profesor decidió no seguir preguntando sobre este asunto y pasó a la siguiente pregunta (¿Fuisteis perdiendo el interés?) por lo que, de momento, no disponemos de más información que nos permita interpretar en qué sentido y por qué razones, a pesar de que la unidad no estuviera gamificada los estudiantes la percibieron distinta de las clases a las que estaban acostumbrados. En una primera aproximación creemos que puede deberse al rol más protagónico que asumieron los estudiantes dentro del aula durante el desarrollo de la primera unidad de la PDG, a diferencia del papel algo más pasivo que tenían en las clases expositivas a las que parecen estar acostumbrados (*Argoniano*: 'Y sin tener que matarnos estudiando no haciendo deberes cada día').

15	01:02-01:27 Sombreroero Eee, bueno, a mí me gustó. Era un poco diferente de lo normal. Pero seguía la misma pauta, pero (.) [Docente: hhh ¿Qué pauta es esa?] Eee (.) como (.) hacer redacciones, textos (.) completar diferentes ejercicios. [Tulipana: Sí] [Docente: hhh] [Tulipana: Era como lo mismo pero más divertido] De una manera másss [Nickname_04: lúdica] [Argoniano: Y sin tener que matarnos estudiando ni haciendo deberes cada día] [Tulipana: EYaE]	50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	INT Novedad Fácil Novedad INT Novedad Acuerdo Novedad	Valoración+ Valoración=
16	01:28-01:32 Docente: Vale. Eh, o sea, tú, Marc, ¿estás de acuerdo ahí?			
17	01:32-01:34 Pechuguita: Sí [Docente: ¿No?] [Los compañeros se ríen] Para mí era extraño, porque no (.)		Novedad	
18	01:35-01:36 Docente: ¿Por QUÉ era extraño?			
19	01:36-01:37 Pechuguita: Porque no lo había hecho nunca y era como raro= (.)		INT Novedad	
20	01:38-01:48 Docente: Vale, pese a que no había historia (1.0) un poco diferente sí que lo percibiste, ¿no? [Sombreroero: Sí] ((Los alumnos parecen asentir y pasa a la siguiente pregunta)) Vale, (.) ¿Os sentisteis que hacíais el ridículo en algún momento? [Responden todos: No] ¿O fuisteis perdiendo el interés? [Dicentes: No] Porque a lo mejor=		Acuerdo Novedad	

Frente a la cuestión de si perdieron el interés cuando pasó la novedad, el participante *Argoniano*, del nivel alto de motivación, señala que para él fue todo lo contrario que cada vez le gustaba más, porque los retos (las actividades) eran bastante divertidos. *Tulipana*, también del nivel alto de motivación, concuerda con *Argoniano* y sostiene que el trabajo le parecía

27	01:49-2:15 Argoniano: No, al contrario, me gustaba más [Docente: el primer reto era como:::, que guay, diferente, pero luego::, ah, otra vez más de lo mismo=] No, al contrario, me gustaba más cada vez, sí los retos eran bastante divertidos [Tulipana: No] Sí, me gustaba bastante [Tulipana: Sí, era diferente] [Docente: ¿Sí? ¿Por? ¿Por qué?]	50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	INT Valoración+ Novedad Valoración+ -DIN
28	02:03-02:05 Argoniano Porque no me gusta describir		
29	02:06-02:07 Docente ¿Que no te gusta escribir?		

diferente.

Cuando el profesor le pregunta a *Argoniano* por qué le gustaban cada vez más las actividades este explica que no le gusta describir (haciendo alusión a la primera actividad que consiste en escribir un texto descriptivo), después de un breve malentendido, el profesor repara y entiende a qué se está refiriendo el participante.

31	02:06-02:07	Docente	¿Que no te gusta escribir?	
32				
33	02:08-02:08	Argoniano	No, describir...	
34				
35	02:09-02:10	Docente	Ah, describir. Ah, claro, porque el primero era el texto	
36			descriptivo	
37				
38	02:10-02:16	Argoniano:	Luego, cuando empezamos a hace::r en grupo, me gustó más	Equipo
		[Pechuguita: Con el audio y todo eso] [Tulipana: La fase 2 era más divertida] porque era	en grupo.	INT
39				Equipo
40	02:16-02:23	Docente:	...Fase 2 más, vale. E:: ¿Tenéis la impresión de que el tiempo	Valoración+
			pasaba despacio, rápido, normal como siempre?	

*Argoniano* prosigue diciendo que le gustó más la segunda unidad de la PDG porque podían trabajar en grupo. *Pechuguita* (del nivel medio de motivación) señala que también a él le gustó más la segunda unidad, pero él destaca el trabajo con materiales multimedia: ‘Con el audio y todo eso’. También *Tulipana* (del nivel alto) señala que le gustó más la segunda parte de la PDG: ‘La fase dos era más divertida’. En este punto, el profesor recalca la idea de que la segunda unidad les gustó más, pero prosigue con las preguntas de la primera unidad porque sabe que más adelante retomará y profundizará en las impresiones de los estudiantes durante la segunda unidad, gamificada de forma abierta. El profesor continúa, entonces, preguntando por cómo percibían el paso del tiempo durante esta primera unidad.

40	02:16-02:23	Docente:	...Fase 2 más, vale. E:: ¿Tenéis la impresión de que el tiempo	
41			pasaba despacio, rápido, normal como siempre?	
42		Nickname_04:	Rápido, muy rápido	Tiempo-rap
43				
44	02:24-02:27	Pechuguita:	Rápido ((Se realizan otras intervenciones inaudibles)) Muy	Tiempo-rap
			rápido. Creo que cuando te lo pasas bien, pasa rápido y eso.	Valoración+
45				ABS
46	02:27-02:28	Docente	Mhm. O sea, os lo pasabais bien.	
47				
48	02:28-02:29	Unánime	[S]	INT
49				Acuerdo
				Valoración+

Los dos estudiantes del nivel medio de motivación (*Nickname\_04* y *Pechuguita*) señalan que el tiempo se les pasaba muy deprisa. En este punto, *Pechuguita* manifiesta tener la impresión de que el tiempo transcurría rápido porque lo estaba pasando bien mientras trabajaba. Esta idea de ‘estar pasándolo bien’ es compartida por todos los participantes.

Siguiendo esa línea, el profesor pregunta si estaban interesados por saber qué vendría a continuación.

<p>02:30-02:41 Vale, e::, ¿y teníais ganas de saber lo que os íbamos a proponer a continuación? Porque, claro, yo llegaba y os decía: "reto tal", y os explicaba de qué iba, pero no os decía lo que iba a pasar [Argoniano: Sí].</p>	
<p>02:41-02:46 Sombreroero: Antes de que empezase la clase de castellano estábamos todos diciendo: "A ver qué vamos a hacer hoy"[Docente: ¿Sí? ¿En serio?]. [Nickname_04: Sí que hacemos hoy, que puede pasar] [Tulipana: Cada día=]</p>	
<p>02:47-03:00 Nickname_04 ((Hablan todos al mismo tiempo y no se entiende durante unos segundos)) Tú como decías que teníamos que prepararnos porque teníamos el tiempo justo, entonces estábamos sentados todos MUY ilusionados [Argoniano: A ver qué nos tiene que explicar, porque tenemos que mover la mesa] ((hablan al mismo tiempo y no se entiende)) qué será el reto de hoy.</p>	

El estudiante del nivel alto, *Sombreroero*, señala que antes de comenzar la clase sus compañeros y él estaban expectantes por saber en qué consistiría la actividad del día. Esta idea la refuerzan *Nickname\_04* (del nivel medio) y *Tulipana* (del alto), agregando que cada día se sentían motivados a trabajar porque sabían que disponían de un tiempo determinado, pero desconocían en qué consistía el reto. Con estas palabras los participantes plasman la idea de que durante la primera unidad el trabajo tuvo un carácter sorpresivo (aun cuando no estaba gamificado) que les generaba ilusión y que, por tanto, los predisponía de buena manera para enfrentar la actividad que el profesor propusiera. Dicho esto, el profesor da por terminadas las preguntas sobre esta primera parte de la PDG y continúa guiando la conversación hacia la segunda unidad.

## B. Resultados de la unidad II, gamificada de forma abierta

Para empezar, el docente les consulta a los estudiantes cómo se sintieron durante la segunda unidad, en comparación con la primera; si se sintieron igual o diferente. *Nickname\_04*, del nivel medio, contesta que a ella la segunda unidad le gustó más que la primera porque en la segunda tenía la posibilidad de elegir qué trabajar. Cuando el profesor quiere profundizar en esto, *Nickname\_04* no encuentra las palabras y, tras una pausa de dos segundos, *Argoniano*



(del nivel alto) toma el turno de palabra para señalar que a él le gustaba porque tenía claros los objetivos y podía plantear una estrategia para conseguirlos; siguiendo este razonamiento, *Tulipana* apunta que el objetivo para ella fue hacer las actividades para mejorar sus habilidades.

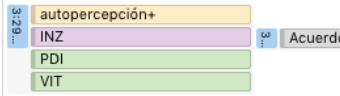


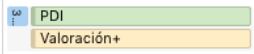
58	03:11-03:20	Nickname_04: A mí me gustó mejor que la primera [Argoniano: No] [Docente: ¿Te gustó más?] Porque::, era como, nosotros podíamos elegir la habilidad que queríamos subir y podíamos elegir la actividad.	INT	Acuerdo
59			VOL	Autonomía
60	03:21-03:23	Docente Eso te gustó más, ¿por qué?		Valoración+
61				
62	03:23-03:25	Nickname_04: Sí, Porque:: (2.0)	Acuerdo	
63			INT	
64	3:25-03:34	Argoniano: Así sabías lo que te costaba más y lo que te costaba menos [Docente: Mhm] [Sombrero: Pero], entonces lo que te costaba más, hacías las actividades de lo que te costaba más [Tulipana: Para mejorar]. Y así podías aprender más de eso ((ininteligible)).	autopercepción+	
65			Soporte	
66	03:35-03:41	Docente: Va:le. E:: ¿Sentisteis agobio en esta segunda fase? ¿Vosotros os	UTI	Autonomía
				autopercepción+
				DET
				EST
				MAS

Sobre si sintieron agobio en algún momento de la segunda unidad, *Pechuguita* (nivel medio) confiesa que sí, pero solo al final porque, dado que no se organizó bien, tuvo que afrontar muchas actividades a última hora para lograr aprobar. En este sentido, el participante reconoce su responsabilidad en el agobio del último día y se recrimina por no haber administrado de mejor manera su tiempo de trabajo. Reconoce que de haberse organizado bien no habría sentido el agobio del último día.


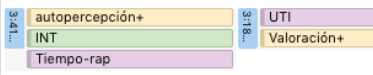
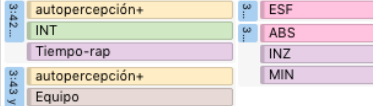
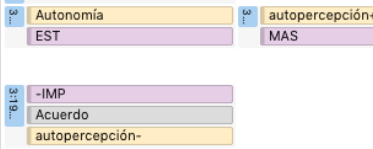
68	03:41-03:51	Pechuguita: Yo al final porque no me lo preparé muy bien, y al final, para tener que aprobar, tuve que hacer muchísimas en el último día. Y pues...	-AGO	Actividades
69			autopercepción-	Tiempo-rap
70	03:52-03:54	Docente ((Se ríen)) Pero entonces, sólo sentiste agobio el último día		
71				
72	03:55-03:57	Pechuguita: Sí, pero, si me hubiese organizado bien, no...	-RCM	autopercepción-
73				

Siguiendo con el mismo tema, *Sombrero* (nivel alto) señala que él no sintió agobio pero sí muchas ganas de seguir trabajando, hasta que el tiempo se acabara; su compañera *Nickname\_04* le apunta que eso más que agobio es deseos de superación y, aunque no lo

menciona explícitamente, por la manera en que lo dice, se percibe que ella considera que eso está bien.

74	3:57-4:00 Docente:¿Y los demás, sentisteis agobio?	
75		
76	04:00-04:08 Sombrero: Yo no sentía agobio, pero::: siempre había esas ganas de seguir y conseguir una barra más. [Tulipana: Ajá, sí]	
77		
78	04:09-04:10 Docente ¿Hasta el último momento?	
79		
80	04:11-04:12 Sombrero: Hasta el último segundo.	
81		
82	04:12-04:13 Nickname_4: Pero eso no es agobio, eso... Eso es querer superarse.	
83		
84	04:14-04:19 Docente Bueno, es un poquito, es como, es tener ansiedad, ¿no?	
85	[Sombrero: O ganas]	
86		

Sobre la percepción y la administración del tiempo, los estudiantes del nivel alto, *Argoniano* y *Sombrero*, señalan que el tiempo se les pasaba rápido. *Sombrero*, concretamente, indica que con su pareja comenzaron haciendo una actividad de varias clases (la actividad EXP-L1, disponible en el anexo Q), que la hicieron paso a paso y que esa sistematicidad les ayudó a administrar mejor su tiempo de cara a las actividades siguientes, porque ya estaban más preparados para optimizar el proceso de trabajo.

96	05:09 Argoniano: Rápido, más que en la primera fase	
97		
98	05:09-05:10 Docente: ¿Demasiado rápido? Es decir: ¿era malo?	
99		
100	05:11-05:15 Argoniano: No [Nickname_04: Depende] [Sombrero: Sí] Era bueno porque, nos lo pasá-, nos lo pasábamos bien y aprendíamos bastante.	
101		
102	05:20-05:54 Sombrero: Para mí, pasaba rápido y era como cosa mala, pero es como, pasaba rápido naturalmente, porque ibas, ibas trabajando, ibas paso a paso, pero, yo, por ejemplo, empecé con el EXPL1 y es uno de los grandes [Docente: hhh Era uno de los grandes, sí] [Nickname_04: "Se acuerda del código"], y entonces fue bueno para organizarnos el tiempo porque, con yo y mi compañero empezamos a trabajarlo y como era el primero y era el grande, las primeras estuvimos haciendo ese [Docente: claro][Argoniano: Sí] Después ya estábamos más preparaos para hacer...	
103		
104	05:55-06:04 Nickname_04: A mí me pasó lo mismo. Yo al primero cogí uno grande [Docente: mhm] y::: y ocupé tres clases... Y::: e:: [Docente: claro], pues eso que ocupé mucho con sólo una actividad (el docente tose).	
105		

Al final de esta intervención, *Nickname\_04* (nivel medio), señala que ella también comenzó por una actividad extensa y que le tomó demasiado tiempo, pero no aporta más información sobre este asunto. Igualmente, gracias al registro de su itinerario, comprobamos que *Nickname\_04* cambió su comportamiento, porque comenzó haciendo una actividad de 45 minutos y luego dos de 120 minutos (DIA-L1 y DIA-L2, respectivamente) pero, a partir de ahí, mayoritariamente escogió actividades de 30 minutos, concretamente, hizo 10 actividades de 30 minutos, una de 45 y una de quince minutos. Por lo que, en total, esta participante hizo 14 actividades durante la segunda unidad. En este punto, el lector podría sorprenderse de que ubiquemos en el nivel medio de motivación a una estudiante que ha trabajado tanto, sin embargo, si nos vamos al detalle de las actividades que hizo, veremos que realmente hizo 7 actividades distintas y que 4 de ellas las realizó con distintos niveles de dificultad. Las cuatro actividades a las que nos referimos están destacadas y agrupadas por color en la Figura 5.40 que muestra el itinerario de esta estudiante.

Figura 5.40: Itinerario de *Nickname\_04*

NOMBRE	CÓDIGO	FECHA	VALORA	TIEMPO	GRUPO	MECÁNICA	HABILIDAD	BARRAS
NICKNAME_04	ORA-C2M	10-may	3	45	1	colab	leer	1,5
NICKNAME_04	DIA-L1	16-may	3,5	120	1	colab	escuchar	4
NICKNAME_04	DIA-L1	16-may	3,5	120	1	colab	escribir	3
NICKNAME_04	DIA-L2	22-may	4	120	1	colab	hablar	3
NICKNAME_04	DIA-L2	22-may	4	120	1	colab	escuchar	2
NICKNAME_04	DIA-C2MB	24-may	5	30	0	comp	hablar	1,5
NICKNAME_04	DIA-C2D	24-may	5	45	0	comp	hablar	2
NICKNAME_04	DIA-C2FB	29-may	4	15	0	comp	hablar	1
NICKNAME_04	COM-C1MA	29-may	3	30	1	colab	leer	1
NICKNAME_04	MOD-C2F1	29-may	3	30	0	comp	escribir	0,5
NICKNAME_04	MOD-C2D1	29-may	3	30	0	comp	escribir	1
NICKNAME_04	MOD-C2D2	29-may	3	30	0	comp	escribir	1,5
NICKNAME_04	DIA-C2FA	29-may	2	15	0	comp	hablar	1
NICKNAME_04	COM-C1VD	30-may	3	30	0	comp	leer	2
NICKNAME_04	MOD-C2MA	30-may	4	30	0	comp	escribir	1
NICKNAME_04	MOD-C2F2	30-may	3	30	0	comp	escribir	0,5
NICKNAME_04	MOD-C2MB	30-may	3	30	0	comp	escribir	1

Para terminar con este inciso, queremos aclarar que si nos detuvimos a examinar el comportamiento de *Nickname\_04* fue porque ella es la única participante de G4 que,

derechamente, *hackea* el sistema de la segunda unidad de la PDG. Volvamos, entonces, a revisar los resultados del *focus group*.

Sobre el mismo asunto de la organización del tiempo de trabajo, el participante Argoniano manifiesta que se sintió frustrado porque hubo una actividad extensa que le costó resolver. En este punto, se limita a quejarse de la retroalimentación que recibía por el trabajo hecho, pero no reconoce en ningún momento que, de haber leído atentamente las instrucciones, habría sabido en todo momento qué productos tenía que entregar y cuáles eran los requisitos que estos productos debían cumplir.

106	06:04-06:11 Argoniano: Yo, yo también hice uno grande y me costó mucho más porque (.) me hicieron repetirlo un montón de veces. ((Risas))	3:45...	-FRU
107			-OBL
108	06:12-06:13 Docente: Nada más que había que hacerlo bien, ¿no?		autopercepción-
109			
110	06:14-06:27 Argoniano: No, no, bueno es que me sal-, e::, me faltaban unas cosas, entonces, me hacían repetir, entonces, cuan-cuando acababa eso, me decía, e::m tienes que hacer esto, e:: luego otro, [Docente: Claro] no sé, pues, igual estuve... Dos semanas	3:47 No...	-FAS -IMP Actividades Ayuda-profe

Cuando se les pregunta si sintieron que sus capacidades eran suficientes para enfrentar las actividades, *Nickname\_04* dijo (nivel medio) que dependía de qué tan difícil fuera la actividad. De todas formas, en su respuesta se entrevé que no se amilanó frente a las dificultades y que siempre que pudo se enfrentó a actividades difíciles.

06:40-06:41	Docente: Ah. ¿De qué depende?		
06:42-06:48	<i>Nickname_04</i> : Por ejemplo, e:, yo por ejemplo cogía las actividades que me falt-, que me cost-, o sea que tenía menos barras. [Docente: ¿Por qué?]	3:20...	EST INI
06:49-06:57	<i>Nickname_04</i> : Porque era lo que más me costaba para subir más barras y para mejorar en esa habilidad. Entonces, como me costaba más, pues era más difícil.	3:50...	Autonomía INZ PAC PER
06:58-06:59	Docente: Vale		
06:59-07:06	Argoniano: Yo, yo hice todas las pequeñas de hablar, no, no me faltó ninguna [ <i>Nickname_04</i> : Yo también]. Yo empecé ahí a hacer un montón y igual cada día hacía tres de ésas. [ <i>Sombrero</i> : Yo igual.]	3:51...	autopercepción+ ORG autopercepción+ INT
			ESF EST Acuerdo

*Argoniano*, por su parte, luego de hablar de la frustración que le produjo esa actividad que le resultó tediosa, habla con orgullo sobre su desempeño en la habilidad de 'hablar'

indicando que hizo todas las actividades disponibles. Este hecho demuestra que él recuperó la motivación cuando hizo actividades más cortas que, dicho sea de paso, tenían siempre un único producto, a diferencia de la actividad extensa que pedía dos productos complejos: un análisis por escrito y un vídeo de un minuto explicando un concepto.

Luego, el participante *Pechuguita*, que hasta aquí ha participado más bien poco en la conversación, es interpelado directamente por el profesor sobre si se sintió capaz de acometer con éxito las actividades. El participante comienza disculpándose porque, en su opinión, ha hecho pocas actividades. El profesor refuerza su pregunta original, a lo que el estudiante responde que sí se sintió capaz, pero reconoce que no supo administrar bien su tiempo y que eso le jugó en contra. Además, manifiesta haber aprendido que debe gestionar mejor su tiempo.

130	07:13-07:1 Pechuguita: Bueno, es que hice dos grandes y (,) dos pequeñas	GO	-VER
131			
132	07:17-07:25 Docente: ¿Y qué? Tú te sentiste bien preparado para hacerlo? [Pechuguita: Sí=] ¿O:: realmente dijiste [Pechuguita: Sí, pero no aproveché el tiempo] dijiste: "Demasiado difícil para mí?? [Pechuguita: No] ((El docente reformula) ¿Tu problema fue el tiempo?	GO	-RCM autopercepción+
133			
134	07:26-07:28 Pechuguita: Sí, que no lo aproveché bien	GO	-RCM autopercepción-
135			
136	07:29-07:31 Docente: Bueno. Algo has aprendido entonces, ¿no? [Pechuguita: Sí]	GO	autopercepción+

Una vez que terminaron de hablar sobre sus capacidades, el docente les pidió que le explicaran si, en comparación con el trabajo del libro de texto, los estudiantes sentían que habían aprendido más, lo mismo o menos. *Pechuguita*, del nivel medio, comenta que él cree que sí ha aprendido más con la PDG, el profesor le pide entonces que explique en qué se diferencian los dos métodos. *Pechuguita* señala que en el libro solo hay teoría, pero no sabe cómo caracterizar el trabajo con la PDG.

162 09:22 Pechuguita: una es más teoría (Docente: ¿Cuál?) La del libro (Docente: Sí) Es todo teoría y ésta:: es más, no sé...

163 09:30 Tulipana: Con las actividades aprendemos, pero nos divertimos (Docente: Ajá), porque trabajamos en grupo

164 09:32 Docente: ¿Y había teoría o no había teoría?

165 09:35 Tulipana: Sí, pero no nos dábamos cuenta.

166 09:38 Sombrero: No, la teoría la hacíamos un poco nosotros.

167 09:41 Docente: ¿Cómo?

168 09:43 Sombrero: Pue::s haciendo las actividades, decías, pue::s la entrevista sirve para tatata.

170 09:49 Docente: O sea, había teoría también

171 09:50 Nickname\_04: Sí, había teoría

172 09:52 Docente: Pero yo no os la explicaba [Dicentes: NO]. Ni teníais el libro.

173 09:57 Nickname\_04: Teníamos que averiguarlo nosotros (,) y eso es una gran diferencia.

174

175 10:00 Docente: Vale. E::m, muy bien ¿Qué es lo que más os ha gustado de las

*Tulipana* interviene para ayudar a su compañero, y apunta que con las actividades aprenden divirtiéndose porque trabajan en grupo. El profesor insiste con la presencia de teoría en las actividades, a lo que *Tulipana* (del nivel alto) señala que sí había teoría en la PDG pero que ellos no se daban cuenta; *Sombrero* (también del nivel alto) agrega que eran ellos quienes construían (o, más bien, deducían) la teoría, a partir de la ejecución de las actividades. *Nickname\_04* concuerda con sus compañeros, valorando positivamente el rol activo que asumieron durante las actividades ('Teníamos que averiguarlo nosotros y eso es una gran diferencia').

De alguna manera, los estudiantes de G4 parecen haber percibido que aprendieron más con la PDG que con el libro de texto, porque en la primera tenían un rol central que los instaba a organizar su tiempo, resolver problemas y hacerse cargo ellos mismos de su aprendizaje. Para profundizar esta buena valoración de la PDG, el profesor los interroga sobre cuáles son los aspectos de la PDG que más les gustaron; *Pechuguita* del nivel medio apunta al trabajo en grupo, mientras *Argoniano* valora más la presencia de puntos en la segunda unidad. Aunque en principio podría pensarse que valora los puntos en tanto elemento de competición, la verdad es que *Argoniano* los concibe como un indicador de objetivos. Es decir, ya que para aprobar necesitaba 8 puntos en cada habilidad, se preocupó primero de realizar las actividades necesarias para aprobar. Con esta estrategia, *Argoniano* (del nivel alto de motivación) consiguió aprobar tres de las cuatro habilidades, pues solo le faltó un punto para aprobar también la habilidad de 'hablar'.

189	10:19 Docente: Nada, nada, era un chiste. E:: ¿Por qué las barritas, Argoniano?	
190		
191	10:23 Argoniano: Porque::, yo veía una actividad que tenía tantas barritas y esas eran las que necesitaba pues para pasar de la media pues hacía esa actividad, e::, pues si otra actividad, pues, me daba menos que esa, pues, esa no la hi- y se necesitaba al mismo tiempo, pues hacía la otra y luego la otra.	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-end;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:23...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">ENT</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:23...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">EST</div> </div> </div>

Precisamente, a propósito del objetivo de aprobar, el profesor les consulta si creen que esta tendencia utilitaria de ‘hacer las actividades que necesito para aprobar’ los hizo perderse de realizar otras que hubieran disfrutado más. Sombrero responde que no, que, aunque al comienzo se guió por ese criterio utilitario, una vez que consiguió los puntos para aprobar luego se dedicó a hacer otras que le gustaran más. En su caso, esta estrategia fue muy eficiente, pues aprobó en las cuatro habilidades, es más, obtuvo la puntuación máxima (16 puntos) en escribir.

195	11:08 Sombrero: Yo al principio, empecé a hacer las que:: [Tulipana: Las que necesitabas] Por ejemplo [Ininteligible] en leer yo tenía un tres o tres y medio, entonces hice de Leer hasta que pasé de la media y luego hice otras que (.) me gustaran más y:: no sé, igual estuve dos clases haciendo de Leer y luego ya::, pues hice de las otras (.) "las que me gustaban"	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-end;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">Ayuda</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">EST</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">ENT</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">PLA</div> </div> </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-end; margin-top: 10px;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">ESF</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">INT</div> </div> </div>
196		
197	11:32 Pechuguita: Yo, como si hacía una actividad solo me aburría muchísimo, entonces cogí las de grupo, que eran las que más tiempo tenían y, pues	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-end;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24 o.c...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">-ABU</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24 o.c...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">Dependencia</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24 o.c...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; margin-right: 5px;">Equipo</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <span style="font-size: 8px; margin-right: 5px;">3:24 o.c...</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">EST</div> </div> </div>
198		

En cambio, *Pechuguita* (del nivel medio) prefirió seleccionar actividades en parejas, pues aduce que se aburría muchísimo haciendo el trabajo de forma individual. Sin embargo, apunta, que las actividades en pareja eran más extensas. Efectivamente, esas actividades no solo eran más extensas en duración, también demandaban productos más complejos que las individuales. De esta manera, este participante del nivel medio de motivación señala haber estado dispuesto a enfrentar trabajos más arduos con tal de no trabajar en solitario.

*Nickname\_04* (también del nivel medio) coincide en que, de la segunda unidad, le gustó la presencia de puntos para plantearse objetivos y la posibilidad de trabajar en conjunto con sus compañeros, aunque aclara que también le gustaron las actividades individuales.

206	11:51 Nickname_04: También que, o sea, ver las barritas y cuánto te queda para superar la:: media, como lo ha dicho Argoniano, y también em:: que eran en pareja, y eso... Las individuales también me gustaban, pero a mí me gusta trabajar en pareja o en grupo.	3:250 Tambi... 3:78... Autonomía EST Equipo INT
-----	--	--

El profesor prosigue preguntando si les gustó la forma de trabajo más autónoma que se planteaba en la segunda unidad. Sobre este asunto, *Sombrero* explica que le gustó esta forma de trabajo porque cada uno tiene la responsabilidad de decidir qué hacer y debe comprometerse con esta decisión. *Pechuguita* (del nivel medio), amplía la idea de su compañero, apuntando que en esta forma de trabajar cada estudiante (o pareja) tiene la obligación de averiguar qué es lo que tiene que hacer para desarrollar de buena manera la actividad que ha elegido. En este sentido, el participante apela a la responsabilidad y el trabajo individual como factores determinantes del éxito durante la segunda unidad, gamificada de forma abierta.

210	12:20 Sombrero: Sí (Grupo: sí, sí) Porque es más(.) es un nivel más personal	Autonomía Valoración+
211		
212	12:25 Docente: A ver, ¿qué quieres decir con eso de un nivel más personal?	
213		
214	12:29 Sombrero: Bueno, pues que tú tienes que realizar esto para conseguirlo. No es todos hacen algo y a ver quién lo hace como, tú tienes, eliges un trabajo (.) y ese trabajo lo cumples [Docente: normal] Eso no significa que otra persona lo vaya a hacer.	Autonomía autopercepción+ EST
215		
216	12:44 Pechuguita: Por ejemplo, el profesor preguntaba algo en clase y cuando está-, uno puede responder, entonces toda la clase se entera, en cambio en estas actividades se tiene que enterar, la pareja, no te lo puede decir un compañero como lo ha preguntado el profe, ¿lo entiendes? (Docente: eh, sí, sí)	-PAS Autonomía INI PAC
217		
218	12:57 Argoniano: Y en el libro, había que seguir un temario, y en cambio aquí podías elegir cuál... Igual estaba el libro ahí, puesto, pero podías ir escogiendo:::	Autonomía VOL -OBL Libro valoración-
219		

*Argoniano* (del nivel alto) establece una comparación entre el libro y las actividades de la PDG, valorando de esta última la posibilidad de elegir qué hacer. Incluso va un poco más allá y sugiere que puede ser que las actividades de la PDG fueran las mismas que las del libro, pero la obligatoriedad que percibe en el planteamiento del último, lo llevan a valorarlo peor que las actividades de la PDG, pues en esta ellos pueden escoger el trabajo que harán.

Más adelante se les pregunta por la narrativa que engloba las actividades de la segunda unidad, pues recordemos que la primera unidad de G4 no estaba gamificada y, por tanto,



carecía del contexto de la historia del Ministerio de Magia. A este respecto, Sombreroero muestra el entusiasmo que le provocaba la historia, al punto de olvidarse de que estaba en clase de lengua castellana. En cambio, Pechuguita (del nivel medio) no se muestra muy partidario de la historia y se limita a formular una broma ('No, porque yo pensaba en mi mago y no ha aprendido nada). El profesor, incrédulo, pregunta si verdaderamente no ha aprendido nada. El participante afirma que, dado que ha aprobado, seguramente sí debe saber las cosas clave. Igualmente, manifiesta duda cuando se le vuelve a preguntar si la historia del Ministerio de Magia le gustó o no y se limita a decir con algo de resignación que la historia le pareció graciosa.

230	13:55 Sombreroero: A mí sí [Argoniano: Sí] porque, e::, era como, cada vez que empezaba la clase de castellano es como entrar en un juego y estabas ahí, tenías un MÁGO (Docente: sí) y ¿lo tenías que MEJORAR para que COMBATA a todos los malos? (sí) y era como una razón divertida por la que realizar el trabajo.	3:29:30... Narrativa+
231		
232	14:07 Docente: Pechuguita, tú has puesto cara de que no y no sale en el=	3:29:31... ABS ENT ESF UTI
233		
234	14:10 Pechuguita: No porque [Docente: A ti no te ha gustado mucho] No, porque yo pensaba en mi mago y no ha aprendido nada porque [RISAS]	3:29:32... -VER autopercepción- Broma Narrativa-
235		
236	14:13 Docente: ¿Seguro que no has aprendido nada? [Pechuguita: Bueno, ] Algo, sí, ¿no? [Pechuguita: Ahora he aprobado] ¡Ahora has aprobado! [Pechuguita: Sabrá las cosas clave] Pero la historia, la historia en sí del Ministerio de Magia, ¿te interesaba o más bien no te interesaba demasiado?	3:29:33... autopercepción+ autopercepción- Broma
237		
238	14:40 Pechuguita: No, sí, era gracioso	3:29:34... -RSG Duda Valoración=
239		
240	14:42 Docente: ¿Sí? ¿Y los demás? A ti no	

Luego, *Pechuguita* amplía su opinión diciendo que la historia no lo terminaba de convencer porque le resultó poco creíble; la otra integrante del nivel medio de motivación, *Nickname\_04*, concuerda con él en que la historia no la atrajo porque era poco verosímil. Por su parte, *Argoniano* (del nivel alto), confiesa no haberse enterado bien de qué iba la historia de la segunda unidad. Con esta declaración, el participante nos demuestra que para él se puede prescindir de una narrativa que dé sentido y coherencia a las actividades

241	14:42 Docente: ¿Sí? ¿Y los demás? A ti, no	
242	14:45 Argoniano: Yo ni había pensado en un mago	9... -DEC
243	14:47 Docente: Di, dilo, dilo (A Nickname_04) O sea, lo que a ti te parece.	Valoración=
244	14:48 Nickname_04: Sí, pero	9... Duda
245	14:50 Pechuguita: Es que era como muy poco creíble [Nickname_04: Eso]	9... -DIN
246	14:51 Docente: Poco verosímil, vale	Narrativa-
247	14:52 Argoniano: Yo es que empecé con el mago y no sabía ni que teníamos un mago adjudicado.	3:26... -DEC
248	14:53 Docente: No te enteraste de nada, ¿no, Argoniano?	-DIN
249	14:55 Argoniano: No yo, e::, no sé, pero es que no sabía, sabía que:: lo hacíamos para ayudar a los magos para:: hacer su tapadera para, e:m en, en las personas, pero no sabía que teníamos un mago adjudicado [Docente: vale] ¿Era el mío, era el que hicimos en la entrevista? [Docente: mm] ¿Era el de, pero ese no, era el de la tapadera? (Docente: Era el de la tapadera) Ah, vale, vale.	3:41... -DEC
		Narrativa-

Después, el profesor les consulta cómo valoraron el que hubiera tantas actividades. Los tres estudiantes del nivel alto de motivación valoran positivamente la variedad de las actividades porque, por un lado, la relacionan con la idea de ‘más donde elegir’ y, por otra parte, en comparación con el libro, les parece que ese conjunto diverso de actividades les da la posibilidad de variar y no aburrirse realizando durante mucho tiempo la misma actividad.

254	15:35 Tulipana: No, no, era mejor. Tenías la posibilidad de elegir cuál te apetecía hacer [Docente: Vale]	9... INT	
255		Valoración+	
		VOL	
256	15:41 Sombrero: Y también tenías la variación [Docente: ¿Qué quieres decir?] La variación, la diferencia entre las actividades porque, normalmente, cuando estás en un tema del libro, haces lo mismo durante un mes (Docente: Ahá) Entonces, ahora cambiabas cada clase hacías algo un poco más diferente	3:10... -ABU	3:10... Actividades
		Libro	Autonomía
		Tiempo-lent	INT
257			Novedad
258	15:57 Argoniano: Eran de diferente género [Docente: Vale, muy bien].	9... Acuerdo	Valoración+
259		Valoración+	

Cuando se les pregunta por los cambios que aplicarían a las actividades, *Argoniano* (del nivel alto) plantea dos cuestiones: una, que se creen todavía más actividades y, en segundo lugar, que se puedan realizar también en casa, no solo en el instituto. La primera idea es secundada por *Sombrero* quien agrega que debería haber más actividades en número para también diversidad de las tareas, es decir, crear nuevas actividades y no solo ampliarlas creando versiones más fáciles o difíciles de las mismas actividades. La segunda idea de *Argoniano*, la de trabajar también en casa, es mal recibida por las chicas presentes, una del nivel alto y la otra del medio. *Pechuguita* (nivel medio) agrega a los cambios que debería haber

actividades de investigar, en el sentido de recabar información y para ejemplificar, alude a la cuarta actividad de la primera unidad en la que debían crear una infografía sobre las formas de llegar a Plaça Catalunya desde el aeropuerto de Barcelona. El resto de los compañeros secunda su propuesta, aduciendo que la habilidad de investigar en internet es fundamental para su formación académica.

El profesor continúa preguntándoles si emplearían la misma historia del Ministerio de Magia o la cambiarían. *Argoniano* (nivel alto) propone crear nuevas historias que recojan los intereses de cada uno de los integrantes de la clase; *Tulipana*, también del nivel alto, plantea que quizás bastaría con que una clase trabaje con una historia y, las otras clases lo hagan con historias distintas.

Sobre la potencial existencia de un tablero de clasificación, *Argoniano* se muestra contrario, aduciendo que esa información debe mantenerse en privado, pero luego cede ante la propuesta del profesor de que sean los estudiantes los que decidan si hacer pública o no su información en el tablero. A *Sombrero* (también del nivel alto), por el contrario, le parece que el tablero de clasificación lo motivaría a motivarse as, a trabajar para subir puestos en la clasificación general.

19:44 Argoniano: Tiene que ser privado, porque igual a ti, igual a ti te avergüenza, por ejemplo, yo igual tengo, voy súper mal porque: me cuesta mucho a mí castellano, sabes, y, no sé, ver a todos mis compañeros ahí con todo puesto y yo que tenga dos o, dos o tres barritas.	3:40- 1	empatía	Tablero-
20:01 Docente: No te gustaría, ¿no? ¿Y que pudiera decidirse, por ejemplo?	9	Tablero-	
20:07 Sombrero: Si se:... Yo, yo personalmente=	9:12	INT	Tablero-
20:10 Argoniano: Que si se pudiera decidir ponerlos o no ponerlos	9:12	Tablero+	VOL
20:14 Sombrero: ...me gustaría hacer eso Porque sería... Para mí sería una motivación, porque ves cómo...[Pechugita: Pues para eso pones el top cinco, (risas)]	9:12	PER	Tablero-
((ininteligible)) ... Por media lista y estás como: Voy a intentar un poco más, voy a intentar subir tres puestos (Docente: Mhm) No sé, así...	9:12		

*Pechugita* propone como alternativa al tablero, publicar solo el top cinco de las puntuaciones para evitar el problema de exponer a los estudiantes que están más abajo y para promover a los que sí les gusta la idea de competir con sus pares.

En esa misma línea de competición, el profesor los interpela sobre los premios que se dieron en la primera unidad. En general, el grupo se muestra partidario de la existencia de

premios, argumentando que eso los motiva a trabajar más arduamente. Solo *Argoniano* se opone a este tipo de incentivo, arguyendo que no son necesarios para trabajar bien. Con esta declaración, se aprecia que a diferencia del resto que apela más a la motivación extrínseca (trabajar para conseguir un premio), *Argoniano* se mueve por la mera satisfacción de hacer bien las actividades.

21:16 Tulipana: YO sí, porque con premios te motiva más a hacer la actividad, para esforzarte más. [Docente: Vale, pero vosotros no sabíais que había premio] ya.	31:2... 31:2... ENT Premio+
21:26 Pechuguita: A ver, yo el gomet no sabía que era un premio, pensaba que era que sacabas un nueve, un gomet [Docente: Pero es un premio, en realidad] ((Discusión ininteligible)) [Sombrero: A la próxima tengo que conseguirlo].	31:2... 31:2... -DIN Premio-
21:26 Argoniano: Yo me saqué un nueve y no me pusieron ni un molt bé, ni muy bien.	-FRU autopercepción+
21:51 Nickname_04: A mí me pusieron un gomet dorado. [Pechuguita: °A mí uno blanco y ya°]	31:2... 31:2... ENT Premio+
21:51 Docente: Entonces, pondríais más premios. Tú dices que no. ¿Por qué no?	31:2... 31:2... -RSG
21:55 Argoniano: Porque no hace falta tener premios para hacer eso bien.	Premio-
21:58 Nickname_04: Pero motiva.	Premio+

Luego el profesor pregunta por qué tipos de premios deberían ser, pensando en que los premios que se dieron en la primera unidad consistían en unas pegatinas doradas y la impresión en doble carta de la mejor infografía de la clase. Los estudiantes sugieren a modo de broma que se los podría premiar con viajes a Mónaco o Japón, luego retoman el hilo de la conversación y sugieren pines, chapas u otro tipo de objetos que guarden alguna relación con la narrativa de los materiales didácticos.

378 22:50 Docente: Vale. ¡Viajes! ¡Tienen que ser viajes! Es poco realista, ¿no, Pechuguita?	
379	
380 22:56 Pechuguita: No sé. Los gomets, lo que sea.	31:2... 31:2... -DIN Duda Premio-
381	
382 22:58 Sombrero: Algo un poco, no sé, algo que sea diferente. No sé, ahora que teníamos la tapadera esa del Ministerio de Magia, pues al mejor mago le das, pues, una maqueta de una varita... [Docente: Por ejemplo, por ejemplo]	31:2... 31:2... Cambiar tipo Duda Premio+
383	
384 23:16 Docente: O sea algo relacionado con la historia.	

Con esta pregunta sobre el tipo de premios, formalmente se terminaban las preguntas que previmos para el *focus group*. Sin embargo, el profesor decidió formular algunas más relacionadas con la gestión de los materiales y de la ayuda dentro del aula. Nos detendremos a revisar cuando el profesor les consulta qué hacían si él no podía asistirlos o responder sus dudas. *Argoniano*, del nivel alto, manifiesta que mientras esperaba, realizaba otras tareas que pudiera hacer sin ayuda del profesor. *Sombrero*, del mismo nivel de motivación, dice haber

aplicado la misma estrategia de avanzar con otros asuntos, mientras esperaba a que el profesor le entregara el material, o bien le resolviera una duda.

436	26:45 Argoniano: No, yo si tenía que hacer una actividad grande y tenía que esperar, y aún, pues, tenías que hacer otras cosas, pues, igual tenía yo, pues, otra actividad y la cogía y mientras hacía esa.	9:28	INI	
437		9:28	PAC	
438	26:56 Docente: Y saltabas la pregunta			
440	26:57 Sombrero: Sí			
442	26:58 Docente: ¿Y tú?			
444	26:59 Sombrero: Sí, yo, e::, en el, eran, normalmente, eran esperar a que nos pudieras dar el video o el audio.	9:31	-PAS	
445		9:31	Ayuda-profe	
446	27:06 Docente: Por ejemplo, tardaba mucho en llegar a (Sombrero: Sí, si) a daros el video. Entonces, ¿qué haciais mientras tanto?			
447				
448	27:10 Sombrero: E:: normalmente, nosotros seguíamos trabajando con unas partes donde no lo necesitábamos (Docente: Vale), por ejemplo: en el EXPL1 teníamos que clasificar en tres fases [Nickname_04: se acuerda de los códigos, ¿eh?].	9:35	autopercepción+	9:35
		9:35	Ayuda	EST
		9:35	Equipo	INI
				PAC

Para recapitular, los estudiantes de ambos niveles de motivación, señalaron que les gustó mucho más la segunda que la primera unidad, porque en la segunda podían decidir qué actividades harían y esto les hizo percibir una diferencia en el planteamiento de trabajo en comparación con el libro de texto. Sobre los la existencia de premios, de los puntos y de la narrativa, los estudiantes sí mostraron una preferencia por los premios y los puntos, pero no por la narrativa. Sobre esta, consiguió motivar de manera significativa solo a uno de los participantes del nivel alto (*Sombrero*) que era fanático de Harry Potter, en cambio los estudiantes del nivel medio mostraron desinterés por la historia, debido a que les pareció poco creíble. Por último, *Argoniano* (del nivel alto) sencillamente no se enteró bien de qué iba la narrativa, pero eso no fue un obstáculo para que trabajara con ahínco. Por tanto, en este grupo, la narrativa no parece constituir un factor que intervenga en la motivación de los participantes, a diferencia de los puntos y los premios que sí podrían influirla.

## 5.3 Síntesis

Finalmente, y con el objeto de recapitular lo revisado hasta aquí, recogemos los principales hallazgos de cada grupo, comenzando por el grupo G3 que trabajó con las dos unidades gamificadas y luego, para cerrar el capítulo, continuaremos con los hallazgos del grupo G4 que solo trabajo con la segunda unidad gamificada de forma abierta.

### 5.3.1 Hallazgos en el grupo G3

En las líneas que siguen reseñamos los principales resultados de este grupo, en función de los perfiles de jugador, sus niveles de motivación antes, durante (unidad I y unidad II) y después de trabajar con la PDG; los itinerarios seguidos por estos participantes en la segunda unidad y los puntos que consiguieron durante su desarrollo. También recogemos lo principal de los resultados arrojados del análisis de los textos de reflexión individual y el *focus group* realizado con los estudiantes de este grupo en el que gamificamos las dos unidades: la primera de forma cerrada; la segunda, abierta.

- En este grupo (G3) priman los perfiles de jugador explorador-sociable (8) y, su complementario, el perfil sociable-explorador (10).

Rasgo primario	Rasgo secundario	
Explorador	Ambicioso	4
Explorador	Sociable	8
Sociable	Ambicioso	2
Sociable	Explorador	10
Triunfador	Sociable	1

- En la primera unidad, gamificada de forma cerrada, los estudiantes se sienten más motivados por las dos primeras actividades. La primera, de carácter individual, contempla la obtención de un premio y consiste en escribir un texto descriptivo. La segunda, en cambio, es una actividad que se realiza en parejas, no tiene premio y la tarea a desempeñar tiene dos fases, primero, escriben un manual de instrucciones y,

segundo, evalúan el manual que ha escrito otra pareja de compañeros, utilizando una rúbrica y comprobando *in situ* que sea correcto el procedimiento que se describe en el manual escrito por los compañeros.

- Cuando medimos la motivación considerando el puntaje obtenido en la encuesta, la mayoría de los estudiantes (18) alcanza el nivel medio de motivación. Sin embargo, cuando calculamos los niveles a partir de las estrellas dadas a las actividades, esta tendencia cambia y son más los estudiantes (17) que están en el nivel alto de motivación.

Nivel de mot.	Participantes por puntaje	Participantes por estrellas
Bajo	0	0
Medio	18 (72 %)	8 (32 %)
Alto	7 (28 %)	17 (68 %)

- En cambio, en la segunda unidad, los niveles de motivación de los estudiantes se distribuyen prácticamente equitativa entre los niveles medio y alto de motivación.

Nivel de mot.	Participantes
Bajo	2 (8 %)
Medio	11(44 %)
Alto	12 (48 %)

- Vemos que, en términos de frecuencia, el nivel alto de motivación consigue más participantes en la primera unidad, cuando el criterio que rige es el de las estrellas dadas.

Nivel de mot.	Unidad I	Unidad II
Bajo	0	2 (8 %)
Medio	8 (32 %)	11(44 %)
Alto	17 (68 %)	12 (48 %)

- Cruzamos las frecuencias de los niveles de motivación antes de comenzar a trabajar con la PDG y durante cada una de sus dos unidades, para comprobar si existía alguna diferencia en la motivación inicial luego de trabajar con los materiales de la primera y la segunda unidad, respectivamente.

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. UI	Mot. UII
Bajo	5 (20 %)	0	2 (8 %)
Medio	13 (52 %)	8 (32 %)	11 (44 %)
Alto	7 (28 %)	17 (68 %)	12 (48 %)

- Tras aplicar el test de Chi-cuadrado a los dos escenarios, o sea, primero la motivación inicial con la unidad I y, luego la motivación inicial con la unidad II; pudimos constatar que, solo en el caso de la primera unidad ( $\chi^2 0,006$   $p < 0,05$ ) las variables motivación inicial y motivación en la unidad I estarían relacionadas.

		Motivación inicial		
	Nivel de mot.	Bajo	Medio	Alto
Unidad I	Bajo			
	Medio		8 (32%)	
	Alto			7 (28%)

- Comprobamos que no existía una relación entre las variables motivación inicial y el perfil de jugador ( $\chi^2 0,805$   $p > 0,05$ ) y que tampoco la había entre las variables motivación final y perfil de jugador ( $\chi^2 0,332$   $p > 0,05$ ).

Tabla 5.38: Frecuencias de las variables motivación inicial, final y perfil del jugador, en

G3

Nivel de motivación		Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc
Bajo	Inicial	1	1	2	1	0
	Final	4	0	2	0	0
Medio	Inicial	5	2	5	1	0
	Final	2	4	6	2	1
Alto	Inicial	2	1	3	0	1
	Final	2	0	2	0	0



- Evaluamos si luego de trabajar con los materiales de la PDG se percibía cambios en la motivación de los estudiantes. Para ello, aplicamos la prueba de Chi-cuadrado y su resultado ( $\chi^2$  0,591  $p > 0,05$ ) muestra que las variables motivación inicial y motivación final no son dependientes.

		Motivación final		
		Bajo	Medio	Alto
Mot. inicial	Bajo	5 (20%)		
	Medio	13 (52 %)		
	Alto	4 (16%)		

- Comprobamos que los estudiantes del nivel bajo de motivación solo completan un cuarto de las actividades que escogen y, que estas actividades son de 30 minutos, individuales y en formato papel

Tabla 5.39: Itinerario nivel bajo de motivación en G3

Actividades	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Papel	Digital	Fác.	Med.	Dif.
Elegidas	8	2	2	1	0	3	5	3	4	4	3	4	1
Terminadas	2	0	2	0		0	2	0	2	0	1	1	0
Abandonadas	6	2	0	1	0	3	3	3	2	4	2	3	1

- A la hora de conseguir puntos, los estudiantes del nivel bajo obtienen resultados más bien paupérrimos, pues terminan muy pocas de las actividades que escogen. Las puntuaciones obtenidas indican que, en promedio, los estudiantes del nivel bajo de motivación no logran, en ninguna, los 8 puntos necesarios para aprobar una habilidad.

Tabla 5.40: Puntos obtenidos por el nivel bajo de motivación, G3

Puntos	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Iniciales	5,75	6,25	2,75	0
Finales	5,75	7,5	4	1

- Las actividades que más completan los estudiantes del nivel medio de motivación son las actividades individuales de 30 minutos y en formato papel. Con relación a su dificultad, vemos que mayoritariamente completan las actividades de nivel intermedio y consiguen acabar el mismo número (9) de actividades fáciles y difíciles.

Tabla 5.41: Itinerario nivel medio de motivación en G3

Actividades	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Papel	Digital	Fác.	Med.	Dif.
Elegidas	62	7	34	4	4	13	36	26	36	26	10	40	12
Terminadas	52	6	32	1	4	9	31	21	34	18	9	34	9
Abandonadas	10	1	2	3	0	4	5	5	2	8	1	6	3

- La cantidad de puntos obtenida por los estudiantes que están medianamente motivados indica que, en promedio, estos participantes logran aprobar dos de las cuatro habilidades: leer y escribir. Sin embargo, estas dos son las mismas habilidades en las que tienen más puntuación al comenzar la segunda unidad.

Tabla 5.42: Puntos obtenidos por el nivel medio de motivación, G3

Puntos	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Iniciales	6,63	6,22	2,22	0
Finales	8	10,22	5,4	4,13

- Los estudiantes que conforman el nivel más alto de motivación de este grupo terminan más las actividades de 120 minutos, las grupales, las que tienen un producto en formato papel y las que son más difíciles.

Tabla 5.43: Itinerario nivel alto de motivación en G3

Actividades	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Papel	Digital	Fác.	Med.	Dif.
Elegidas	56	4	30	5	2	15	28	28	35	21	5	36	15
Terminadas	46	2	26	4	2	12	22	24	31	15	3	29	14
Abandonadas	10	2	4	1	0	3	6	4	4	6	2	7	1

- Los puntos que obtienen los estudiantes más motivados indican que, al igual que los del nivel medio, en promedio consiguen aprobar las dos habilidades en las que tenían mejor puntuación inicial: leer y escribir.

Tabla 5.44: Puntos obtenidos por el nivel alto de motivación, G3

Puntos	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Iniciales	6,58	6,45	2,83	0
Finales	8,25	10,33	5,87	4,79

- De los 25 estudiantes que componen este grupo, solo una de ellos consigue los puntos necesarios para aprobar las cuatro habilidades de la unidad II. *Elena* consigue 8 puntos en leer, 17,5 en escribir, 15,5 en escuchar y 12 en hablar.
- En sus textos de reflexión individual, independiente de su nivel de motivación, los estudiantes valoran positivamente el trabajo con la PDG, incluso la prefieren frente a las clases en las que trabajan con el libro de texto. El trabajo en parejas, la diversidad de las actividades y la novedad del planteamiento son las características de la PDG que más destacan los estudiantes. A diferencia de temas como la existencia de premios y puntos que no surgen espontáneamente en sus textos.
- Del *focus group* desprendemos que los participantes, sin importar su nivel de motivación, están más motivados al comienzo de la primera unidad que al final. En

cambio, durante toda la segunda unidad, los estudiantes de los niveles medio y alto mantienen su motivación gracias a que en esta unidad gamificada pueden elegir qué actividades realizar y cómo administrar su tiempo de trabajo. Por otra parte, los estudiantes valoran mejor la narrativa de la PDG al comienzo que al final; no se muestran a favor de utilizar tableros de clasificación, pero sí les gusta que haya habido premios en la primera unidad de la PDG.

### 5.3.2 Hallazgos en el grupo G4

A continuación, recogemos lo esencial de los resultados de este grupo: los perfiles de jugador, sus niveles de motivación antes, durante (unidad I y unidad II) y después de trabajar con la PDG; los itinerarios que recorrieron los participantes en la segunda unidad y los puntos que consiguieron en ella. Además, reseñamos lo fundamental de los resultados de los textos de reflexión individual y el *focus group*.

- En G4 priman los perfiles de jugador sociable-explorador (9) y explorador-sociable (5).

Rasgo primario	Rasgo secundario	
Ambicioso	Triunfador	1
Explorador	Ambicioso	2
Explorador	Sociable	5
Sociable	Ambicioso	1
Sociable	Explorador	9
Triunfador	Sociable	3
Triunfador	Explorador	1

- En la primera unidad, la que no está gamificada, no hay claramente una actividad por la que los estudiantes se sientan más motivados. Sin embargo, la cuarta actividad es la que provoca más y menos motivación entre los participantes. Esta era una actividad en parejas que tenía premio y que consistía en confeccionar una infografía usando una plataforma digital.

- Al cuantificar la motivación, teniendo en cuenta el puntaje de la encuesta, 19 estudiantes alcanzan el nivel alto de motivación; 3 el nivel medio y no hay participantes en el bajo.
- Sin embargo, cuando calculamos los niveles de motivación considerando las estrellas dadas a las actividades, el nivel alto pierde cinco participantes que pasan al nivel medio de motivación.

Nivel de mot.	Participantes por puntaje	Participantes por estrellas
Bajo	0	0
Medio	3 (14 %)	8 (36 %)
Alto	19 (86 %)	14 (64 %)

- Del mismo modo que en la unidad sin gamificar, el nivel alto de motivación es el más poblado en la segunda unidad, gamificada de forma abierta.

Nivel de mot.	Participantes
Bajo	0
Medio	4 (18 %)
Alto	18 (82 %)

- De este modo, vemos que, en términos de frecuencia, el nivel alto de motivación consigue más participantes, cuando el criterio que rige es el de las estrellas dadas a las actividades.

Nivel de mot.	Unidad I	Unidad II
Bajo	0	0
Medio	8 (36 %)	4 (18 %)
Alto	14 (64 %)	18 (82 %)

- Comprobamos si, en comparación con la motivación inicial, los niveles de motivación durante la PDG sufrían alguna variación luego de trabajar con los materiales de sus dos unidades.

Nivel de mot.	Mot. inicial	Mot. UI	Mot. UII
Bajo	3 (14 %)	0	0
Medio	14 (64 %)	8 (36 %)	4 (18 %)
Alto	5 (22 %)	14 (64 %)	18 82 (%)

Luego de realizar el test de Chi-cuadrado a ambas situaciones, vale decir, por un lado, a la motivación inicial con la unidad I y, por otro, la motivación inicial con la unidad II; pudimos constatar que, tanto en la primera unidad ( $\chi^2 0,0001 p < 0,05$ ), como en la segunda ( $\chi^2 0,0003 p > 0,05$ ), hay una relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I (sin gamificar), por un lado y, por el otro, que también habría relación de dependencia entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II (gamificada de forma abierta).

Tabla 5.45: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I,

G4

		Motivación inicial		
	Nivel de mot.	Bajo	Medio	Alto
Unidad I	Bajo			
	Medio		8 (36 %)	
	Alto			5 (23 %)

Tabla 5.46: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II,

G4

		Motivación inicial		
	Nivel de mot.	Bajo	Medio	Alto
Unidad II	Bajo			
	Medio		4 (18 %)	
	Alto			5 (23 %)

- Comprobamos que no existía una relación entre los niveles inicial y final de motivación, en función del perfil de jugador que tuvieran los estudiantes. Pues como se ve en la tabla las frecuencias de ambas motivaciones prácticamente no varían.

G4

Tabla 5.47: Frecuencias de las variables motivación inicial, final y perfil del jugador, en

Nivel de motivación		Exp-soc	Exp-amb	Soc-exp	Soc-amb	Tri-soc	Tri-exp	Amb-tri
Bajo	Inicial	1	1	1	0	0	0	0
	Final	1	1	1	0	1	0	0
Medio	Inicial	4	0	6	1	3	0	0
	Final	3	1	6	1	2	0	0
Alto	Inicial	0	1	2	0	0	1	1
	Final	1	0	2	0	0	1	1

- Sometimos a examen la hipótesis de que luego de trabajar con los materiales de la PDG se percibía cambios en la motivación de los estudiantes. Para ello, aplicamos la prueba de Chi-cuadrado y su resultado ( $\chi^2$  0,914  $p > 0,05$ ) no nos permitió corroborar que entre las variables motivación inicial y motivación final hubiera una relación de dependencia.

		Motivación final		
		Bajo	Medio	Alto
Mot. inicial	Bajo	3 (14 %)		
	Medio	13 (59 %)		
	Alto	5 (23 %)		

- Comprobamos que los estudiantes del nivel medio de motivación abandonan solo 3 actividades de las que se proponen. Estas actividades tienen 120 minutos de duración,

se realizan en pareja, pertenecen al nivel intermedio de dificultad y sus productos poseen un formato digital.

Tabla 5.48: Itinerario nivel medio de motivación en G4

Actividades	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Pap.	Dig.	Fác.	Med.	Dif.
Elegidas	24	4	12	2	1	5	13	11	11	13	5	13	6
Terminadas	21	4	12	2	1	2	13	8	11	10	5	10	6
Abandonadas	3	0	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0

- Los estudiantes del nivel medio de motivación, en promedio, obtienen buenos resultados que les permiten aprobar las habilidades de leer y escribir y, prácticamente, conseguir los 8 puntos requeridos para aprobar también en 'escuchar'. De todas formas, las dos habilidades que aprueban son, también, las habilidades en las que tienen más puntos al iniciar la unidad.

Tabla 5.49: Puntos obtenidos por el nivel medio de motivación, G4

Puntos	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Iniciales	7,62	7	4,25	0
Finales	10,25	9,62	7,12	4,5

- Los estudiantes que componen el nivel más alto de motivación también tienden a abandonar, en su mayoría, las actividades de 120 minutos grupales de nivel intermedio y cuyos productos tienen un formato digital.

Tabla 5.50: Itinerario nivel alto de motivación en G4

Actividades	Act	Duración (minutos)					Grupo		Formato		Dificultad		
		15	30	45	60	120	Ind.	Par.	Pap.	Dig.	Fác.	Med.	Dif.
Elegidas	159	20	93	16	4	26	99	60	84	75	36	87	36
Terminadas	142	18	89	15	4	16	92	50	73	69	34	74	34
Abandonadas	17	2	4	1	0	10	7	10	2	15	2	13	2



- La cantidad de puntos conseguida por los estudiantes más motivados del grupo, indica que, en promedio, consiguen aprobar también solo las dos habilidades en las que tenían mejor puntuación inicial: leer y escribir. Sin embargo, en comparación con los estudiantes del grupo medio de motivación, estos consiguen 6 de los 8 puntos necesarios para aprobar 'hablar', habilidad en la que no tenían ningún punto al comenzar la segunda unidad.

Tabla 5.51: Puntos obtenidos por el nivel alto de motivación, G4

Puntos	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Iniciales	8,16	8,16	3,77	0
Finales	11,30	12,94	7,19	6,11

- En este grupo de los 22 estudiantes, 5 consiguen aprobar todas las habilidades.

Participante	Perfil	Act.	Mot. U II	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
La sombra	Sociable-expl.	10	Alto	14,5	16	12	10
Popcorn	Sociable-expl.	9	Alto	11	9,5	8,5	8,5
Nickname_04	Sociable-expl.	15	Alto	12,5	17	10	8,5
Sombrero	Explorador- soc.	10	Alto	11,5	16	9,5	10
Nickname_13	Explorador- soc.	14	Alto	12	15	9,5	11

- En sus textos de reflexión individual, los estudiantes del nivel medio de motivación valoran positivamente la PDG. Aun cuando manifiestan no haber obtenido los resultados esperados, se muestran dispuestos a trabajar nuevamente con la PDG el curso que viene, aduciendo que sienten haber aprendido lo mismo que con el libro de texto. Sin establecer predilección explícita ni por la primera unidad no gamificada, ni por la segunda, gamificada de forma abierta.
- Los textos de reflexión de los estudiantes que están más motivados señalan que se perciben capaces de enfrentar con éxito la PDG. Tal es su nivel de compromiso con el trabajo, que la mayoría se responsabiliza de la forma en que ha gestionado su tiempo. La percepción de autonomía que tienen en la PDG, concretamente en su segunda unidad; dista de cómo califican la forma de trabajo que incluye usar el libro de texto, pues este último método lo asocian con ideas como 'aburrimiento' y 'obligación', en el sentido de que es necesario seguir el orden de trabajo propuesto por el texto escolar. De la segunda unidad valoran, principalmente, el trabajo en parejas y la variedad de las actividades. Por otra parte, los puntos no constituyen un tema que surja en sus textos, del mismo modo, el uso de la narrativa del Ministerio de Magia le resulta bastante indiferente a este grupo de estudiantes, salvo por las excepciones de los cinco fanáticos de la saga Harry Potter.

- Durante el *focus group* los estudiantes de este grupo, sin importar sus niveles de motivación, señalaron que les gustó mucho más la segunda que la primera unidad, porque en la segunda podían decidir de forma autónoma cómo gestionar su tiempo de trabajo. La posibilidad de elegir las actividades hizo que percibieran una gran diferencia, en comparación con el trabajo usual que hacían usando el libro de texto.
- También en el *focus group*, los participantes evalúan de buena forma el sistema de puntos (barras) de la unidad, gamificada de forma abierta, no tanto como un componente competitivo, si no más bien como una guía para determinar cuáles serán los objetivos y, en consecuencia, proyectar qué estrategia plantearán para alcanzarlos. La narrativa en cambio, logró motivar de manera significativa solo a un participante que era fanático de Harry Potter; para el resto la historia resultó inverosímil y eso produjo que no terminaran de entrar en ella. De todas formas, esto no constituyó un obstáculo para que los estudiantes trabajaran con esmero en las actividades de la segunda unidad. Por último, cuatro participantes valoran positivamente el que haya habido premios durante la primera unidad, incluso se muestran a favor de recibir premios del tipo pegatinas de colores por realizar las actividades, pero también reconocen que los premios funcionan mejor para ellos si no saben que existen, porque así no se agobian por conseguirlos.

## 6. Discusión

En este sexto capítulo nos dedicamos a comentar los resultados expuestos, a luz de otras investigaciones que, como se verá a continuación, en algunas ocasiones concuerdan con nuestros hallazgos y, en otras, divergen de ellos. Del mismo modo, también contrastaremos nuestros resultados con los lineamientos teóricos recopilados en el segundo capítulo de este trabajo, y además, recogeremos algunas referencias de cómo se han desarrollado y qué derroteros han transitado estas directrices teóricas en el último lustro de investigación.

Finalmente, organizamos este capítulo en siete apartados, en función de los hallazgos realizados. En cada uno de estos apartados abordaremos de forma conjunta los resultados de ambos grupos, señalando cuando sea oportuno los puntos de divergencia y concordancia entre los resultados de G3 y de G4.

### 6.1 Significativamente motivados en la primera unidad

Tanto en el grupo que trabaja la versión no gamificada de la unidad (G4) como en el que la desarrolla en su versión gamificada de forma cerrada (G3), la motivación de los estudiantes sí experimenta una modificación significativa respecto de los niveles de motivación que tenían antes de trabajar con nuestros materiales. Sin embargo, en el caso concreto del grupo que trabaja con la unidad gamificada (G3) este incremento en la motivación no estaría, ni necesariamente, ni únicamente relacionado con los elementos gamificados presentes en la unidad (Cornellà i Canals, 2019). Al igual que lo que observado en el grupo G4 (en donde no está gamificada esta primera unidad), el aumento de la motivación en el grupo G3 tiene más que ver, en primer lugar, con la novedad que representan las actividades y, en segundo término, con la posibilidad de relacionarse con sus compañeros. La novedad la percibieron en el rol activo que asumieron durante el desarrollo de estas actividades, en comparación con el

papel más pasivo que, en su opinión, ellos solían desempeñar en el trabajo con el libro de texto (Hanewicz et al., 2017; Peek, 2016). Por otro lado, la interacción entre compañeros fue valorada muy positivamente por los estudiantes, reafirmando de esta manera que la vinculación con sus parejas juega un papel central para ellos (Berríos et al., 2017; Ladd et al., 2009; Meece et al., 2003; Niemiec & Ryan, 2009; R. M. Ryan, 1995).

Además, en el grupo G4 observamos un tercer componente que explicaría que, aun cuando sus actividades no estuvieran gamificadas, se hayan sentido más motivados por estas actividades que por el trabajo anterior que solían realizar con el profesor. Este tercer componente es la generación de expectativas, pues antes de comenzar la clase, muchos de ellos comentaban y se preguntaban en qué consistiría la actividad de ese día (ver transcripción en el anexo N3).

## **6.2 La libertad de la gamificación abierta abrumba a unos y empodera a otros**

La segunda unidad, gamificada de forma abierta para ambos grupos, consigue distintos niveles de motivación en cada uno. En el grupo G3, a diferencia de la primera, la segunda unidad no promovió un cambio significativo en la motivación de los estudiantes, en comparación con el trabajo previo que solían hacer con el profesor en el aula. Sobre la unidad los estudiantes manifestaron que, aunque valoran positivamente la posibilidad de elegir las actividades, también reconocen que no fueron capaces de gestionar esa libertad (Csikszentmihalyi, 1998) y que eso se tradujo en que les resultara difícil administrar el tiempo para conseguir los puntos necesarios que les permitirían haber aprobado las cuatro habilidades. Aunque se recriminan el hecho de no haber sabido gestionar su tiempo (Skinner et al., 2009), la mayoría se muestra predispuesta a volver a trabajar con el material el curso que viene, argumentando que ya saben cómo encarar las actividades (Schraw et al., 2006).

Finalmente, los estudiantes manifiestan que uno de sus problemas con el tiempo tuvo que ver con que esperaban a que el profesor les diera los materiales, respondiera a sus consultas o simplemente les diera indicaciones de cómo tenían que desarrollar las actividades (Eckes et al., 2018; Reeve et al., 1999; Roth et al., 2007).

En cambio, en el grupo G4 la segunda unidad también logra incrementar significativamente la motivación de los estudiantes, en comparación con el trabajo que solían hacer con el profesor antes de comenzar con la PDG. De esta unidad los estudiantes destacan la posibilidad de gestionar ellos mismos su tiempo, la variedad de las actividades y haber trabajado en grupo.

Los estudiantes valoran positivamente el hecho de que en esta unidad pudieran ir escogiendo las actividades, no solo en función de los puntos que necesitaban conseguir para aprobar, si no también por lo que les apetecía hacer en cada momento, demostrando así un alto componente de motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000a). En este sentido, los estudiantes destacan la variedad como un punto fuerte del diseño, aunque reconocen que si bien la mayoría de las actividades le resultaba entretenida, también había algunas que los aburrían (Pujolà & Appel, 2020).

A pesar de no estar acostumbrados a esta forma de trabajar, los estudiantes de ambos grupos manifestaron haberse sentido siempre capaces de enfrentar las actividades (Sailer et al., 2017). Salvo al final de la unidad II, pues sintieron un poco de agobio porque les faltaban puntos para aprobar, el resto del tiempo los estudiantes dicen haber disfrutado la experiencia, al punto de que fuera usual percibir que el tiempo pasaba un poco más rápido. De hecho, una de las ideas recurrentes en los textos de reflexión es que el tiempo pasaba más rápido haciendo cualquiera de las actividades de la PDG que con el libro de texto.

A diferencia del otro grupo, estos estudiantes señalan haberse percatado de que con las actividades hacían el mismo trabajo que con el libro de texto, de todas maneras, apuntan haberse divertido trabajando y, sobre todo, señalan haber percibido que con las actividades se

trabajaba la teoría de la asignatura de forma tal que ellos deducían (o en sus términos ‘construían’) los conceptos teóricos, a partir de las actividades propuestas.

### **6.3 Tan motivados antes como después de trabajar con la PDG**

Aunque los niveles de motivación de las dos unidades de la PDG son significativamente mayores que los reportados antes de comenzar el trabajo con la PDG, el resultado de la motivación final no muestra variación respecto de la motivación inicial. Es decir, cuando se les vuelve a administrar la encuesta de motivación después de trabajar con la PDG, el incremento de la motivación reportado en las dos unidades no se materializa en la motivación final. La explicación de este fenómeno se relaciona con el hecho de que esta encuesta aborda aspectos más generales de la motivación, por lo que difícilmente podríamos dar cuenta de un cambio significativo después de una experiencia gamificada que solo implica dos unidades didácticas. Precisamente, el que las intervenciones gamificadas sean tan breves es una de las críticas más usuales al uso de esta metodología (Sanchez et al., 2020), aunque ya hay quienes están investigando cómo superar precisamente el efecto de la novedad, realizando intervenciones gamificadas más extensas que reportan mejorías a partir del segundo año (Tsay et al., 2020).

### **6.4 Ni más ni menos motivados según el perfil de jugador**

En ambos grupos prevalecen, con diferencia, los perfiles de jugador ‘sociable’ y ‘explorador’. Aunque estos dos perfiles concentran a un 52 % de nuestros participantes, no disponemos de evidencia, en ninguno de los dos grupos, que soporte la idea de que el perfil de jugador tenga alguna incidencia en el nivel de motivación de los estudiantes. Del mismo modo, tampoco registramos relación entre los participantes que obtenían más o menos puntos en la segunda unidad y su perfil de jugador, a diferencia del trabajo Lopez & Tucker (2019), quienes en su estudio encuentran correlaciones entre el tipo de jugador, su percepción de los

componentes gamificados y el rendimiento que obtienen; resultados similares obtienen Bovermann & Bastiaens (2020) respecto de la relación entre el tipo de usuario y su preferencia por determinadas mecánicas en actividades gamificadas. Cabe la posibilidad de que el nuestro fuera un resultado distinto si, como ellos, hubiésemos empleado una encuesta validada estadísticamente como la de (Tondello et al., 2019) para establecer el perfil de nuestros jugadores. Sobre todo considerando que esta encuesta fue recientemente testada en el grupo poblacional al que pertenecen nuestros participantes (Manzano et al., 2020).

### **6.5 Elegir transitar caminos más difíciles cuando se está más motivado**

En G3 los estudiantes de los niveles bajo y medio de motivación prefieren realizar actividades de 30 minutos, individuales, de dificultad media y en formato papel. Los estudiantes del nivel alto también prefieren las actividades de 30 minutos y de formato papel, pero a diferencia de los otros, a ellos les es indiferente si la actividad es individual o grupal, además, escogen y terminan más actividades de 120 minutos y de alta dificultad. Esto pone en evidencia que los estudiantes que están más motivados también son los que están más dispuestos a enfrentar retos más difíciles y sostenidos en el tiempo (Reeve et al., 2002; Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste et al., 2004).

En el grupo G4 los estudiantes del nivel medio de motivación abandonan solo 3 de las 24 actividades que eligen. Las actividades abandonadas son de 120 minutos, se realizan en pareja, tienen una dificultad media y poseen al menos un producto de formato digital. En cambio, las actividades que terminan tienen por característica una duración de 30 minutos, se distribuyen casi equitativamente entre el formato digital y el papel, y se muestra también una tendencia hacia las actividades individuales de dificultad media. Por su parte, los estudiantes del nivel alto de motivación también abandonan las actividades de 120 minutos, en pareja, con producto de formato digital. Sobre las que terminan, hay una clara preferencia por las actividades individuales de dificultad media. Sobre el formato, la distribución es prácticamente



equitativa entre el formato papel y el digital, por lo que esto no parece determinante a la hora de completar la actividad.

### **6. 6 El Ministerio de Magia hechiza solo a unos pocos**

La narrativa del Ministerio de Magia, la que empleamos en nuestra PDG, surgió a partir de la encuesta de gustos e intereses que les hicimos a nuestros participantes. A pesar de que nos preocupamos de diseñar una historia que se alineara con sus gustos (Nicholson, 2012; Pujolà & Herrera, 2019) y que fuera lo suficientemente compleja para cohesionar y enmarcar de mejor manera las tareas dentro de la gamificación (Batlle et al., 2018; Pujolà & González, 2019; Pujolà et al., 2017). En G3 la historia del Ministerio de Magia consigue captar la atención de los estudiantes solo al comienzo de la primera unidad, ya que conforme avanza el trabajo su interés en ella va disminuyendo.

En G4, el grupo que solo trabaja con la segunda unidad gamificada, hay cinco estudiantes del nivel alto de motivación que manifestaron haberse implicado más en el trabajo gracias a la narrativa, pues eran fanáticos de la saga Harry Potter; mientras que para todo el resto del grupo, aunque la historia resultó 'graciosa', de cara a nuevas implementaciones de la PDG, le sugirieron al profesor proponer más de una narrativa por clase para que cada quien pueda escoger la que más le llame la atención y, de esta manera, personalizar todavía más los materiales (Codish & Ravid, 2012; Littlejohn, 1985; Pemberton et al., 1996; Toda et al., 2019).

### **6. 7 Más puntos, menos premios**

Los estudiantes de ambos grupos manifiestan que conseguir puntos y ver cómo avanzaban sus barras de progreso los motivaba a superarse a sí mismos. Este asunto es relevante pues, salvo en los textos de los estudiantes del perfil 'triunfador' (Lipinski et al., 2017), no se entrevé una necesidad de acumular puntos con el afán de competir con los compañeros,

a diferencia de otros diseños gamificados (Nikmah, 2020); por el contrario, en nuestro caso los puntos son percibidos más como un indicador de progreso que les permite definir objetivos para establecer estrategias efectivas de trabajo de cara a mejorar sus propias habilidades (Hamari et al., 2018). De esta manera, la presencia de puntos en la segunda unidad, gamificada de forma abierta, funciona más bien como un detonador para la motivación intrínseca de nuestros participantes (Landers et al., 2015; Mekler et al., 2013b).

Aunque en general los participantes de los dos grupos se muestran favorables a la idea de obtener premios por el trabajo realizado, lo cierto es que en la actividad en la que se anunció la existencia de un premio sus niveles de motivación resultaron más bajos en comparación con las otras en las que, o directamente no había premio (segunda y tercera actividades), o cuando el premio se entregaba sin anunciarlo (primera actividad). De esta manera, en nuestros grupos constatamos que la existencia de premios puede afectar negativamente la motivación intrínseca de los estudiantes (Deci et al., 2001). De hecho, cuando a uno de los participantes de G4 se le pregunta por qué es detractor de entregar premios, señala con rotundidad: 'Porque no hace falta tener premios para hacer eso bien' (ver transcripción disponible en el anexo N3).

## 7. Conclusión

Comenzaremos este capítulo final exponiendo nuestras conclusiones organizadas en función del objetivo con el que se relacionan. Para exponerlas de manera ordenada, nos permitimos, primero, recordar los objetivos y, después, recuperaremos las preguntas relacionadas con ellos y que, también, aparecen en el tercer capítulo de este estudio.

A continuación, repasaremos las principales dificultades que hemos enfrentado durante el proceso investigativo, exponiendo la manera en que las hemos podido solventar. Finalmente, cerraremos este capítulo recogiendo algunas de las líneas futuras de investigación que proyectamos a partir de nuestras conclusiones.

Toda nuestra investigación se funda sobre el objetivo general de analizar cómo incide una propuesta gamificada abierta en la motivación de los estudiantes para desarrollar su competencia comunicativa en castellano lengua primera. Concretamos este objetivo en otros de carácter más específico y, en cada uno de ellos, formulamos preguntas que nos permitieran abordar el problema estudiado en parcelas más pequeñas.

El primero de nuestros objetivos específicos *fue describir los niveles de motivación de los estudiantes en una propuesta didáctica gamificada cerrada, una abierta y otra sin gamificar*. Para satisfacerlo propusimos las preguntas que recogemos y respondemos a continuación.

### 1.1 ¿Cómo es el nivel de motivación de los estudiantes en cada propuesta?

El grupo G3 trabajó primero con la unidad de gamificación cerrada y luego con la de gamificación abierta. En la primera unidad, de los 25 estudiantes que componen el grupo, 8 de ellos presentan un nivel medio de motivación y los 17 restantes se ubican en el nivel alto, por lo que no se registran estudiantes que hayan reportado un nivel bajo de motivación en la primera unidad gamificada de forma cerrada. Por otra parte, en la segunda unidad, gamificada de forma abierta, encontramos 2 estudiantes en el nivel bajo de motivación; 11 en el medio y 12 en el

más alto. De estos datos desprendemos que, contra lo que nosotros habíamos proyectado, los estudiantes de este grupo se sintieron más motivados en la primera unidad gamificada de forma cerrada, en la que era el profesor quien pautaba y organizaba el trabajo. Gracias al análisis de la información recabada en el *focus group* y, complementada por la que emergió en sus textos de reflexión individual, podemos señalar que en este grupo, aunque a los estudiantes les gustó la segunda unidad y estarían dispuestos a repetir la experiencia, también es cierto que no les resultó nada fácil gestionar de forma autónoma su tiempo de trabajo. En este sentido, en sus intervenciones emergen de forma recurrente indicadores como 'recriminación', asociado al uso del tiempo y 'pasividad' frente a las dificultades presentadas durante la realización de las actividades, pues esperaban la ayuda del profesor en vez de resolverlo ellos mismos.

El grupo G4, por su parte, primero trabajó con la unidad sin gamificar y luego lo hizo con la de gamificación abierta. En la primera unidad, 8 de los 22 estudiantes de este grupo se ubicaron en el nivel medio de motivación y los 14 restantes, en el nivel alto. En la segunda unidad, gamificada de forma abierta, encontramos 4 estudiantes en el nivel medio, mientras los otros 18 se encuentran en el nivel alto. Apreciamos en este grupo que ambas unidades logran altos niveles de motivación en los estudiantes, aunque apreciamos un ligero aumento en la segunda unidad gamificada de forma abierta. Sobre este punto, el análisis de los datos de corte cualitativo nos permitió evidenciar que este pequeño incremento se puede explicar por el hecho de que en este grupo había un conjunto de 5 estudiantes que eran fanáticos de la saga de Harry Potter. De estos 5, 2 pasaron del nivel medio de motivación al alto gracias a que la narrativa con la que trabajamos en la segunda unidad estaba inspirada en la saga del niño mago. El comportamiento de los otros dos estudiantes que migran del nivel medio al alto se explica porque, de la segunda unidad, los estudiantes de este nivel valoran muy positivamente el que hayan podido trabajar de forma autónoma. De hecho, los estudiantes del nivel alto de motivación despliegan estrategias de gestión del tiempo que dan cuenta no solo de su

autonomía, si no también de cuánto disfrutan decidiendo por sí mismos (o entre ellos) cómo organizar el trabajo y solucionar los eventuales problemas que puedan surgir por el camino.

### **1.2 ¿Qué perfiles de jugador se sienten más motivados en cada propuesta?**

En el grupo G3 durante la primera unidad, gamificada de forma cerrada, los perfiles de jugador que se encuentran en los niveles más altos de motivación son el ‘sociable-explorador’ (5) y el ‘explorador-sociable’ (7). En esta misma línea, durante la segunda unidad, de gamificación abierta, se mantienen los perfiles más motivados en ‘sociable-explorador’ (4), explorador-sociable (4) y se suma ‘explorador-ambicioso’ (3).

En G4 también se sigue esta tendencia con ‘sociable-explorador’ (6) y el ‘explorador-sociable’ (3) en la primera unidad no gamificada y, en la segunda, ‘sociable-explorador’ (8), ‘explorador-sociable’ (4) y se suma el perfil ‘triunfador-sociable’ (3).

Por tanto, en ambos grupos se aprecia que los perfiles más motivados en ambas propuestas son el perfil ‘sociable-explorador’ y su inverso, el ‘explorador-sociable’.

### **1.3 ¿Existe una relación entre el nivel motivación previa y el nivel después en cada una de las unidades propuestas?**

En G3 existe una relación de dependencia entre el nivel de motivación inicial y el nivel de motivación en la primera unidad gamificada de forma cerrada ( $\chi^2$  0,006 p < 0,05). Es decir, en este grupo de estudiantes es posible observar un cambio en la motivación de los estudiantes después de trabajar con los materiales de la primera unidad de la PDG. A partir del análisis de los datos de corte cualitativo de este grupo, constatamos que sobre la primera unidad emergen indicadores de implicación como ‘interés’ por el tipo de actividades, ‘entusiasmo’ por la posibilidad de trabajar con los compañeros, ‘tiempo rápido’ a propósito de cómo perciben el transcurso del tiempo durante el trabajo con los materiales y, por el contrario, asociados al trabajo con el libro de texto (el trabajo al que están acostumbrados a hacer con el

profesor) aparecen indicadores de desinterés como 'aburrimiento' asociado al temario y 'tiempo lento' relacionado con la forma en que perciben el paso del tiempo cuando trabajan de esta forma, porque en su opinión pueden estar todo un mes trabajando el mismo tema.

Por otra parte, en este grupo no se observa una relación significativa entre los niveles de motivación inicial y los que consiguen tras el trabajo de la segunda unidad, gamificada de forma abierta. De todas formas, respecto de la segunda unidad, en el análisis de los datos de naturaleza cualitativa, emergen nuevamente indicadores de implicación como 'interés' relacionado fundamentalmente con la variedad (dificultad, grupo, duración y formato) y el número de actividades que presenta esta unidad (30 en total).

En el grupo G4 se evidencia la existencia de una relación tanto entre las variables motivación inicial y motivación en la primera unidad ( $\chi^2$  0,0001  $p < 0,05$ ), como entre las variables motivación inicial y motivación en la segunda unidad ( $\chi^2$  0,0003  $p < 0,05$ ). De esta manera, en este grupo observamos que tanto la unidad no gamificada (unidad I) como la gamificada de forma abierta (unidad II) inciden en la motivación de los estudiantes. A partir de estos resultados concluimos que, para el caso concreto de los estudiantes de G4, el que el material esté gamificado o no, no influye en su nivel de motivación, es decir, el trabajo propuesto por la PDG los motivó más que el que solían hacer con el profesor, independiente de si estuviera gamificado o no. Gracias al análisis de los datos de corte cualitativo, rastreamos que la explicación de este fenómeno reside más bien en el hecho de que el material fue diseñado con un enfoque centrado en el estudiante y, por tanto, las actividades promueven la elección, la autonomía, la agrupación y la participación de los estudiantes como ejes centrales de la actividad del aula, desplazando al docente a la posición de una figura de guía y apoyo. Por tanto, no es la incorporación de los elementos gamificados lo que capta la atención e incrementa la motivación de los estudiantes, si no más bien el sentimiento de potestad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Nuestro segundo objetivo fue *analizar cómo el desarrollo de las actividades influye en la motivación durante la unidad I*. Para alcanzarlo, formulamos las preguntas que respondemos a continuación.

### **2.1 ¿Qué características tienen las actividades que motivan más a los estudiantes?**

En el grupo G3 las actividades que más motivan a los estudiantes son las dos primeras. Concretamente, la primera actividad era individual y consistía en describir física y psicológicamente a un personaje elegido por ellos, a partir de una batería de retratos robots proyectada en la pizarra. Aunque no se les informó con anterioridad a los estudiantes, esta actividad tenía un premio que consistía en una pegatina dorada para los dos mejores textos descriptivos de la clase. Por su parte, la segunda actividad se realizaba en parejas, no tenía premio y constaba de dos fases, en la primera, la pareja debía escribir un manual de instrucciones de un proceso cotidiano como atarse los zapatos y, en la segunda, debían comprobar la corrección del manual de otra pareja de compañeros. Como se ve estas actividades son más bien simples y no implican gran complejidad en términos de gestión del aula, por tanto, nos llamó la atención que generaran tanto entusiasmo en los estudiantes. Por ello, indagamos más sobre este asunto en el análisis de los datos de corte cualitativo y, para nuestra sorpresa, constatamos que de estas actividades los estudiantes valoraban la novedad que representaba lo que tenían que hacer. Básicamente, relevaban el asumir un rol más activo dentro del aula, sobre todo en la segunda actividad, que implicaba realmente realizar un procedimiento físico como atarse los zapatos siguiendo las instrucciones de un manual.

En el grupo G4 no apreciamos una predilección clara por ninguna de las cuatro actividades que componen esta unidad. Sin embargo, notamos que la cuarta actividad es la que concita un número mayor de estudiantes a los que los motiva mucho (7) y también un número mayor de estudiantes que no se sienten nada motivados por ella (3). Esta cuarta

actividad es la única de la unidad que implica trabajar con el ordenador. Concretamente, la tarea consiste en confeccionar una infografía utilizando las plantillas de un sitio web. Era una actividad que se realizaba en parejas y se les informaba a los estudiantes de que habría un premio para la mejor infografía. Nos llamó la atención que esta actividad provocara esta reacción en los estudiantes, porque suponíamos que, al implicar trabajar con el ordenador, les resultaría más atractiva y también esperábamos que el premio los motivara aunque fuera extrínsecamente. Sin embargo, en función de lo manifestado en el *focus group*, nos enteramos de que, salvo un participante, los demás no eran muy adeptos a trabajar con el ordenador para realizar deberes de clase. Lamentablemente el profesor colaborador no profundizó en este asunto, ni en el de cómo les afectó que la actividad tuviera premio y, por tanto, no tenemos más información que nos permita esbozar una explicación para estos asuntos.

## **2.2 ¿Cómo son las actividades que los motivan menos?**

En G3 las actividades que menos despiertan el interés de los estudiantes son las dos últimas, aunque apreciamos una ligera inclinación hacia la cuarta actividad, cuya descripción completa está recogida en la respuesta de la pregunta anterior. Esta misma actividad es la que menos motiva a los estudiantes de G4. Aunque en la respuesta a la pregunta anterior exponemos la información que tenemos para explicar que esta sea la actividad menos motivante para los estudiantes, quisiéramos agregar en este punto que también durante la segunda unidad, los estudiantes de ambas clases (G3 y G4) también se mostraron reticentes a desarrollar actividades que implicaran trabajar con dispositivos tecnológicos como el ordenador y el móvil.

El tercero de nuestros objetivos fue *analizar cómo el desarrollo de las actividades influye en la motivación durante la propuesta gamificada de forma abierta (unidad II)*. A diferencia de los objetivos anteriores, responderemos conjuntamente las tres preguntas de este objetivo, pues creemos que son interdependientes y que, por tanto, es imprescindible integrarlas para



entregar una visión profunda y global del fenómeno. Las preguntas de este objetivo son las siguientes.

**3.1 ¿Cómo eligen las tareas los estudiantes, según su nivel de motivación?**

**3.2 ¿Qué características tienen las actividades que terminan?**

**3.3. ¿Cómo son las actividades que abandonan?**

En G3 los estudiantes (2) que están en el nivel más bajo de motivación eligen y terminan actividades de 30 minutos de duración, en formato papel y de carácter individual. Este tipo de elección habla de una voluntad por simplificar al máximo el trabajo y por mantenerse fiel a un estilo de trabajo más 'clásico' asociado al esfuerzo individual. También los estudiantes del nivel medio (11) prefieren las actividades de 30 minutos, de dificultad media y en formato papel, pero están algo más interesados en trabajar colaborativamente, ya que terminan más del 81 % de las actividades grupales que escogen (21 sobre 26). Finalmente, los del nivel alto (12) también tienden a elegir y terminar más actividades de 30 minutos, sin embargo, completan el 80 % de las actividades de 120 minutos que eligen. También completan más actividades de un nivel mayor de dificultad y de carácter grupal. En esta conducta observamos una inclinación hacia asumir el desafío que implica trabajar colaborativamente con un compañero para llevar a buen puerto una tarea difícil.

En síntesis, apreciamos que mientras los estudiantes del nivel bajo de motivación abandonan el 75 % de las actividades que eligen y rehúyen la dificultad, los estudiantes del nivel medio prefieren actividades cortas (30 minutos) e intermedias en términos de dificultad. Finalmente, los estudiantes más motivados del grupo terminan un 82 % (46 sobre 56) de las actividades elegidas y son más propensos a asumir y completar retos más difíciles.

En el grupo G4 los estudiantes del nivel medio (8) de motivación terminan el 88 % de las actividades que eligen. Estas actividades son mayoritariamente de 30 minutos (57 %), de carácter individual, en formato papel y de dificultad intermedia. Al igual que el

comportamiento de los estudiantes del nivel medio de motivación de G3, nuevamente observamos una tendencia hacia la predilección por las actividades cortas, individuales y que no implican trabajar con dispositivos tecnológicos. Por su parte, los estudiantes del nivel alto de motivación tienden también a elegir y completar más las actividades de 30 minutos (63 % del total de actividades completadas), de carácter individual, un poco más en formato papel (73 contra 69 digitales) y de dificultad media. De este comportamiento nos llaman la atención dos asuntos, primero, a diferencia del otro grupo, estos participantes tienen algo más de disposición para enfrentarse a actividades cuyos productos se confeccionan utilizando dispositivos tecnológicos (principalmente el móvil para grabar audios videos); en segundo lugar, también apreciamos estos estudiantes están algo más concentrados en conseguir los puntos necesarios para aprobar que en enfrentarse a retos algo más difíciles. Sea como fuere, de su comportamiento destacamos su porcentaje de éxito respecto de las actividades completadas.

Finalmente, nuestro cuarto objetivo fue *analizar cómo los diferentes elementos gamificados de las propuestas influyen en los niveles de motivación de los estudiantes*. A este objetivo se asocian las dos preguntas que formulamos y contestamos a continuación.

#### **4. 1 ¿De qué forma influye la narrativa en la motivación de los estudiantes?**

En el grupo G3 las actividades de ambas unidades estaban cohesionadas por el hilo narrativo del Ministerio de Magia. Sin embargo, tras el análisis de los datos de corte cualitativo observamos que los estudiantes se sienten más motivados por la narrativa al comienzo, pero que conforme avanzan las sesiones este interés va decayendo progresivamente. Es decir, cuando la historia deja de resultarles novedosa, su interés por ella se va diluyendo.

En el caso de G4 solo la segunda unidad contaba con el marco narrativo del Ministerio de Magia. Este tema surge de forma espontánea en los textos de reflexión de los estudiantes que son fanáticos de la saga Harry Potter. En el caso de estos cinco estudiantes, sí observamos que la narrativa juega un rol importante en su percepción y valoración de la PDG,

sin embargo, para los demás estudiantes la narrativa desempeña más bien un papel anecdótico, pues si bien en general la historia les resultó graciosa, manifestaron que no fue determinante para la promoción de su interés por realizar las actividades de la PDG.

#### **4. 2 ¿De qué manera incide la obtención de premios y puntos en la motivación de los estudiantes?**

En el grupo G3 la primera y la cuarta actividades de la primera unidad tenían premio. Sin embargo, en ninguno de los dos casos los estudiantes fueron informados con antelación de la posibilidad de conseguir premios por el trabajo. Los premios consistieron en una pegatina dorada en la primera actividad y en la impresión de su infografía, en la cuarta. En los textos de reflexión final de los estudiantes de este grupo no surge espontáneamente el tema de la obtención de premios. Sin embargo, cuando se les preguntó por este asunto en el *focus group* las opiniones se dividieron entre los que estaban a favor de la entrega de premios y los que apenas se dieron cuenta de que esos estímulos eran premios. Por ejemplo, en el caso de la pegatina dorada muchos no lo percibieron como un premio; por el contrario, en la cuarta actividad cuyo premio consistía en la impresión del mejor trabajo de la clase, este sí fue percibido como un premio deseable de conseguir. De lo comentado por los estudiantes en el *focus group* concluimos que hay una parte importante de estudiantes que sí se sintió algo más motivada por los premios, de hecho, uno comentó que después de haberse enterado de que la primera actividad tenía premio se esforzó más en la siguiente por obtenerlo y que se sintió un poco frustrado cuando supo que esa segunda actividad no tenía un premio asociado.

Por su parte, en el grupo G4 y, dado que solo trabajaban con la segunda unidad gamificada de forma abierta, los estudiantes no recibieron ningún tipo de premio por su trabajo. En el *focus group*, cuando se les preguntó por cómo valorarían el que les hubiéramos entregado premios, las opiniones de los estudiantes se dividieron en dos opiniones, por un lado, estaban quienes manifestaban que los premios serían un refuerzo positivo para trabajar

con más ahínco y, por otro lado, estaban quienes sostuvieron la idea de que no era necesario obtener premios para hacer las cosas bien. De esta situación, es destacable el hecho de que una de las defensoras de los premios se encontraba en el nivel más alto de motivación y, de hecho, fue una de las que mejores resultados obtuvo a lo largo de la PDG. Sin embargo, no obtuvimos más información sobre este punto pues el profesor colaborador no siguió preguntándoles por este asunto. Pero a partir de la información que tenemos nos es posible concluir que, al menos, en lo que respecta al grupo G4 el que haya habido premios o no es irrelevante para sus niveles de motivación.

Sobre la cuestión de los puntos que los estudiantes podían conseguir en la segunda unidad, en los textos de los estudiantes de ambos grupos este tema no emerge naturalmente, sin embargo, cuando se les pregunta por ella en el *focus group*, en los dos grupos emergen códigos que relevan la valoración positiva de los puntos, en tanto indicador de progreso en las habilidades y como directriz por la cual definir objetivos de trabajo y establecer estrategias efectivas para la consecución de esos objetivos. Es decir, para los estudiantes consultados la existencia de la barra de progreso sí consigue promover el que estén más motivados, pues haber sabido qué puntos tenían y cuántos les faltan para aprobar les ayudó a plantear estrategias de trabajo. A este respecto, emergen código como 'satisfacción', relacionado con el progreso que constatan a través de la acumulación de puntos y 'maestría', asociado al deseo de conseguir más puntos para mejorar en las habilidades trabajadas por las actividades de la PDG.

### **Limitaciones y proyecciones**

Como todo proceso, el nuestro no estuvo exento de dificultades. Aunque seguimos creyendo que no nos equivocamos cuando decidimos no intervenir directamente en el aula, también es cierto que haber estado presente, al menos, durante la realización de los *focus group* nos hubiera permitido recabar algo más de información sobre temas que surgieron en la

conversación con los estudiantes. Por ejemplo, podríamos haber ahondado en por qué fue tan importante para los estudiantes el que les diéramos la posibilidad de elegir qué trabajo hacer o habríamos podido averiguar por qué una de los estudiantes señaló que prefería trabajar con el libro de texto en vez de realizar las actividades de la PDG. También habría sido interesante conseguir que los estudiantes de G4 desarrollaran un poco más la idea de que en la segunda unidad, eran ellos los que construían el contenido teórico a partir de las actividades que nosotros les proponíamos.

Por otra parte, creemos que, de haber contado con algún sistema digital, tipo Moodle, la gestión de la entrega de los materiales habría sido más eficiente. De hecho, una de las consideraciones negativas de los estudiantes tiene que ver con que el profesor no llegaba a distribuir a tiempo todos los materiales necesarios para realizar las actividades y eso, de alguna manera, hacía que los estudiantes percibieran tiempos muertos en los que no podían avanzar con el trabajo. En esta misma línea, los estudiantes apuntaron que disponer de pocas copias impresas de las actividades impedía que todos los estudiantes que quisieran pudieran realizar simultáneamente la misma actividad.

Además, cabe la posibilidad de que hubiéramos conseguido una comprensión más global de la motivación de los estudiantes durante la segunda unidad, si a los estudiantes les hubiéramos aplicado una encuesta cada vez que culminaban una actividad. Sin embargo, decidimos privilegiar el que los estudiantes trabajaran en las actividades, en lugar de que dedicaran una parte importante de su tiempo a contestar este tipo de encuestas. Aunque creemos que la decisión que tomamos es la más correcta en términos éticos, reconocemos que en términos de investigación haber conseguido esa información también hubiera sido relevante. En esta misma línea, tenemos la idea de que si hubiéramos aplicado una encuesta validada estadísticamente para determinar el perfil de los jugadores, tal vez habríamos obtenido resultados más consistentes e informativos sobre el rol que desempeña el perfil de jugador

sobre el comportamiento de los estudiantes en la PDG en general y sobre los efectos que este puede llegar a tener, o no, en su motivación.

Por todo lo antes dicho creemos interesante en el futuro volver a replicar la experiencia con otros grupos de estudiantes de características similares, pero esta vez utilizando un sistema digital para alojar los materiales que nos permita optimizar la gestión del aula, sobre todo en lo relativo a la asignación de tareas, la entrega de materiales y productos; y la retroalimentación de dichos productos. También nos gustaría intervenir el aula en algunos momentos, sobre todo al comienzo de la implementación del material y en las instancias de reflexión tipo *focus group* o entrevistas.

Para finalizar, creemos importante señalar que, en nuestra opinión, mucho más allá de si la gamificación es significativamente efectiva a la hora de motivar a los estudiantes; lo medular de emplear esta metodología es la posibilidad de permitirle, tanto al profesor como a sus estudiantes, volver a traer al aula ese espacio dentro del círculo mágico (Huizinga, 1949) en el que coexisten el ensayo, el error, la persistencia, la frustración, la emoción, el *flow* y el asombro, pues al fin y cabo es ese el espacio en el que se construye el aprendizaje.

## Referencias

- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 139–150.  
<https://doi.org/10.1080/0305764760060306>
- Alonso Tapia, J. (2001). Traducción española de la encuesta SQR-A.  
<https://selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/>
- Alonso Tapia, J., & Sánchez Ferrer, J. (1992). Evaluación de la motivación en el contexto académico. En *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. En *Journal of Educational Psychology* (Vol. 80, Número 3, pp. 260–267). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E., & Dawson, H. (2011). Learning with Motivation. En R. E. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Taylor & Francis, Ltd.  
<https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch11>
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de estudios andaluces*, 10(2), 1–34. <https://doi.org/10.2307/334486>
- Attali, Y., & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers and Education*, 83, 57–63.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012>
- Bajtín, Mijaíl. (1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. *Choice Reviews Online*, 35(03), 35-1826-35–1826. <https://doi.org/10.5860/choice.35-1826>

- Banegas, D. L., & Velázquez, A. (2014). Enacting a People-Centred Curriculum in ELT With Teenage Learners. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 199–205. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40902>
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds. <http://mud.co.uk/richard/hcnds.htm>
- Bartle, R. (2012). A game designer's view of gamification. <http://aom.jku.at/archiv/cmc/text/bartle.90/mud.co.uk/richard/GamificationSummit.pdf>
- Battle, J., González, V., & Pujolà, J. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2(2), 121–160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Berrios, A., Appel, C. & Pujolà, J. T. (2017). Tres mecánicas en juego: los efectos de la colaboración, la competición y el agrupamiento en propuestas didácticas gamificadas. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17), Puerto de la Cruz, Spain.
- Bishop, G. (2006). True independent learning — an andragogical approach: Giving control to the learner over choice of material and design of the study session. *Language Learning Journal*, 33(1), 40–46. <https://doi.org/10.1080/09571730685200091>
- Blohm, I., and J. Leimeister (2013): Gamification – Design of IT-Based Enhancing Services for Motivational Support and Behavioral Change. In: *Business & Information Systems Engineering*, 5 (4), 275–278. <http://aisel.aisnet.org/bise/vol5/iss4/6>
- Blumberg, P., & McCann, A. (2009). Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty. *Journal of Dental Education*, 73(9), 1125–1126. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2009.73.9.tb04801.x>



- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. En *Journal of Educational Psychology* (Vol. 84, Número 3, pp. 272–281). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.272>
- Bogost, I. (2007). Persuasive games: The expressive power of videogames. En *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546. Disponible: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Bovermann, K., & Bastiaens, T. J. (2020). Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0121-4>
- Brom, C., Buchtová, M., Šisler, V., Děchtěrenko, F., Palme, R., & Glenk, L. M. (2014). Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: A quasi-experimental study. *Computers and Education*, 79, 69–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.001>
- Burke, B. (2014). *Gamify* (Primera ed). Gartner, Inc.
- Cahyani, A. D. (2016). Gamification approach to enhance students engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences*, 58. <https://doi.org/10.1051/mateconf/20165803006>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, 17, 56-61, 1996.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Chou, Y. (2014). Octalysis framework. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

- Christie, F. (2013). Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 11–22.  
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2012.757056>
- Christie, P. F., Ghio, D. E., & Rosen, E. M. (2008). Los géneros y la teoría del género : una respuesta a Michael Rosen.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. En *Journal of Educational Psychology* (Vol. 93, Número 1, pp. 43–54). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
- Codish, D., & Ravid, G. (2012). Personality Based Gamification – Educational Gamification for Extroverts and Introverts. CHAIS '14 - Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era, 36–44.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Method in Education* (Routledge).
- Cornellà i Canals, P. (2019). Gamificació de l'aprenentatge a la formació inicial de mestres. Reptes, pistes i claus per a desbloquejar metodologies. [Universitat de Girona].  
<http://hdl.handle.net/10803/668660>
- Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1).  
<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. En *Educational Research* (Vol. 4).  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Cruaud, C. (2016). The playful frame: gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330–343.  
<https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Kairós.
- Da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., & De Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48–63.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.  
<https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- De-Marcos, L., García-López, E., & García-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers and Education*, 95, 99–113.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.008>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*.
- Domínguez, A., Sáenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). *Gamifying learning experiences: Practical implications and*

outcomes. *Computers and Education*, 63(April), 380–392.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. En Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00223.x>

Eckes, A., Großmann, N., & Wilde, M. (2018). Studies on the effects of structure in the context of autonomy-supportive or controlling teacher behavior on students' intrinsic motivation.

*Learning and Individual Differences*, 62, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.011>

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. En *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*. (pp. 89–126). Ablex Publishing.

Esposito, M., & Virili, F. (2014). Improving Student Success With the Goal Setting Theory: a Literature Review. *itAIS 2014 - XI Conference of the Italian Chapter of AIS Digital Innovation and Inclusive Knowledge in Times of Chang*. <http://www.itais.org/itais2014/>

Fathallah, J. (2017). *Fanfiction and the Author: How Fanfic Changes Popular Cultural Texts (Transmedia)*. Amsterdam University Press.

Fernández-Luna, J. M., Huete, J. F., Rodríguez-Ávila, H., & Rodríguez-Cano, J. C. (2014). Enhancing collaborative search systems engagement through gamification. *Proceedings of the First International Workshop on Gamification for Information Retrieval - GamifIR '14*, 42–45. <https://doi.org/10.1145/2594776.2594785>

Gee, J. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment*, 1, 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>

Generalitat de Catalunya (2015). DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. En *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6945*.

[https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca_ES)

- Hamari, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamari, J., Hassan, L., & Dias, A. (2018). Gamification, quantified-self or social networking? Matching users' goals with motivational technology. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 28(1), 35–74. <https://doi.org/10.1007/s11257-018-9200-2>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014). Do persuasive technologies persuade? - A review of empirical studies. *International conference on persuasive technology*, 118–136.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hanewicz, C., Platt, A., & Arendt, A. (2017). Creating a learner-centered teaching environment using student choice in assignments. *Distance Education*, 38(3), 273–287. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369349>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Presses Universitaires de France.
- Herrera, F. (2013). Gamificar el aula de español. <https://clic.es/formacion/gamificar-el-aula-de-espanol/>
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Routledge & K. Paul.
- Hung, C.-Y., Sun, J. C.-Y., & Yu, P.-T. (2015). The benefits of a challenge: student motivation and flow experience in tablet-PC-game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 23, 1–19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.997248>

- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson y John Heritage (Eds.), Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.  
[http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511665868.0\\_21](http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511665868.0_21)
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene Lerner (Ed.), Conversation analysis. Studies from the first generation (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jensen, M. (2012). Engaging the learner: gamification strives to keep the user's interest. T+D, 66(1), 40–44. <https://doi.org/10.1002/bmb.79>
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. En Handbook of Motivation at School.
- Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a heart of gameness. DiGRA '03 - Proceedings of the 2003 DiGRA International Conference: Level Up, 2.  
<http://www.digra.org/digital-library/publications/the-game-the-player-the-world-looking-for-a-heart-of-gameness/>
- Kapp, K. M. (2012). What Is Gamification? En The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education (pp. 1–23).  
<https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- Kilzer, E., & Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. The American Catholic Sociological Review, 14(2), 121. <https://doi.org/10.2307/3707860>
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. Journal of Personality, 52(3), 233–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>

- Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179–188.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007>
- Kopcha, T. J., Ding, L., Neumann, K. L., & Choi, I. (2016). Teaching Technology Integration to K-12 Educators: A ‘Gamified’ Approach. *TechTrends*, 60(1), 62–69.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-015-0018-z>
- La Guardia, J., & Ryan, R. (2002). What adolescents need. *Academic motivation of adolescents*, 2, 193–218.
- Labrador, E. & Villegas, S. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19, 12.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15748>
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Kochel, K. P. (2009). Peers and motivation. En *Handbook of motivation at school*. (pp. 323–348). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Landers, R. N., & Armstrong, M. B. (2014). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. En *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031>
- Landers, R., Bauer, K., Callan, R., & Armstrong, M. B. (2015). Psychological Theory and the Gamification of Learning. En *Gamification in Education and Business* (pp. 165–186).  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3714308>
- Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–219. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577535>
- Lipinski, A. V., Weber, H., Kölle, R., & Mandl, T. (2017). Gamification Elements and Their Perception by Different Gamer Types - A Case Study for a Project Management Software. ISI.

- Little, D., & Little, D. (2016). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems Learner autonomy. *Research Gate*, 62(September), 395–397. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *ELT Journal*, 39(4), 253–261. <https://doi.org/10.1093/elt/39.4.253>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- López, C. E., & Tucker, C. S. (2019). The effects of player type on performance: A gamification case study. *Computers in Human Behavior*, 91, 333–345. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.005>
- Majuri, J., Koivisto, J., Hamari, J., & Fi, J. H. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *GamiFIN Conference*.
- Manzano, A., Camacho, P., Guerrero, M. A., Guerrero, L., Alias, A., Trigueros, R., & Aguilar, J. M. (2020). Adaptation and validation of the scale of types of users in gamification with the spanish adolescent population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114157>
- Marczewski, A. (2015). Game Based Solution Design. <https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/>
- Marczewski, A. (2015). User Types. In *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Meece, J. L. (2003). Applying Learner-Centered Principles to Middle School Education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109–116. <http://www.jstor.org/stable/1477351>



- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 457–475. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009>
- Mekler, E., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. (2013a). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. En *ACM International Conference Proceeding Series*.  
<https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. (2013b). Disassembling gamification: The effects of points and meaning on user motivation and performance. 1137–1142.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2015). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth). Jossey-Bass.  
<http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Merrill, D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/bf02505024>
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*.
- Nicholson, S. (2012). Strategies for meaningful gamification: Concepts behind transformative play and participatory museums. *Meaningful Play 2012*, 1999, 1–16.  
<http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulstrategies.pdf>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Niemiec, C.P., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2006) 'The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization', *Journal of Adolescence* 29: 761-75.

- Nikmah, H.-. (2020). Gamification to improve students' engagement in learning english. ACITYA Journal of Teaching & Education, 2(1), 60–70. <https://doi.org/10.30650/ajte.v2i1.277>
- Palmunen, K. (1995). From Dependency to Self-Directed Learning: Implementing an Elementary French Program for Adults in the Weekend College. Foreign Language Annals, 28(3), 348–359. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00804.x>
- Peek, R. (2016). Exploring learner autonomy: language learning locus of control in multilinguals. International Journal of Multilingualism, 13(2), 230–248. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1090991>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. Journal of Educational Psychology, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of “gamification”... <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F., & Pierson, H. D. (Eds.). (1996). Taking Control. Hong Kong University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2jc12n>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Handbook of Self-Regulation, 451–502. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Procci, K., Singer, A. R., Levy, K. R., & Bowers, C. (2012). Measuring the flow experience of gamers: An evaluation of the DFS-2. Computers in Human Behavior. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.039>
- Pujolà, J. & Appel, C. (2020). Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning. En New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching (pp. 93–111). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch005>
- Pujolà, J., Berríos, A. & Appel, C. (2017). Applying DMC in a gamified teacher training course on gamification. GAMILEARN 2017: 1st International Workshop on Gamification and Games for Learning. Puerto de la Cruz, Spain.

- Pujolà, J. & González, V. (2019). Stories or scenarios: Implementing narratives in gamified language teaching. *CEUR Workshop Proceedings*, 2497.
- Pujolà, J. & Herrera, F. J. (2019). Gamificación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 583–595). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183–207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Reeves, B., & Read, L. (2009). *Total Engagement: Using Games and Virtual Worlds to Change the Way People Work and Businesses Compete*.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. En *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976> z
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000c). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En *Handbook of motivation at school*. (pp. 171–195).  
Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. En *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. (pp. 167–188). Cambridge University Press.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

- Sánchez, D. R., Langer, M., & Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning. *Computers & Education*, 144, 103666. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103666>
- Schraw, G., Kauffman, D. F., & Lehman, S. (2006). Self-Regulated Learning. En *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 1063–1073). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00671>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 35–53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sharkey, S., & Weimer, M. (2003). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. Teaching Sociology*. <https://doi.org/10.2307/3211318>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. and Zechmeister, J. S. (2003) *Research Methods in Psychology* (sixth edition). New York: McGraw- Hill.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.
- Skinner, E., Kinderman, T., Connell, J. P., & Wellborn, J. (2009). Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. En *Handbook of Motivation at School* (pp. 223–242).
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward Learner-Centered Teaching. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392–403. <https://doi.org/10.1177/1080569912459752>
- Toda, A. M., Oliveira, W., Shi, L., Bittencourt, I. I., Isotani, S., & Cristea, A. (2019). Planning Gamification Strategies based on User Characteristics and DM: A Gender-based Case Study. <http://arxiv.org/abs/1905.09146>
- Tondello, G. F., Mora, A., Marczewski, A., & Nacke, L. E. (2019). Empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish. *International Journal of Human Computer Studies*, 127, 95–111. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.002>

- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Tsay, C. H., Kofinas, A. K., Trivedi, S. K., & Yang, Y. (2020). Overcoming the novelty effect in online gamified learning systems: An empirical evaluation of student engagement and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 128–146. <https://doi.org/10.1111/jcal.12385>
- Tulloch, R. (2014). Reconceptualising gamification: Play and pedagogy. *DIGITAL CULTURE & EDUCATION*, 6(4), 317–333. <http://www.digitalcultureandeducation.com/>
- Tulloch, R., & Randell-Moon, H. E. K. (2018). The politics of gamification: Education, neoliberalism and the knowledge economy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(3), 204–226. <https://doi.org/10.1080/10714413.2018.1472484>
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318. <http://www.jstor.org/stable/1449629>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vygotski, L. S. (1978). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica: 2009.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. En SAGE publications, Inc. (Sixth). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.1177/109634809702100108>

Yüksel, M., & Durmaz, A. (2016). The Effect of Perceived Socially Motivated Gamification on Purchase Intention: Does It Really Work? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 2(3), 15–25.

## Lista de tablas

Tabla 2.1: Tipos de jugador, según Marczewski (2015) .....	36
Tabla 4.1: Composición de los grupos, por sexo y edad.....	63
Tabla 4.2: Características de la PDG de cada grupo .....	64
Tabla 4.3: Estructura de la encuesta de percepción de la dificultad .....	70
Tabla 4.4: Ítems adaptados para construir la encuesta de motivación .....	79
Tabla 4.5: Decisiones de diseño a partir de las encuestas .....	81
Tabla 4.6: Lineamientos de la gamificación en las PDG .....	82
Tabla 4.7: Actividades de la unidad I .....	90
Tabla 4.8: Contenidos y competencias unidad II .....	93
Tabla 4.9: Tiempo de implementación del material .....	96
Tabla 4.10: Planificación de la Unidad I.....	99
Tabla 4.11: Bases de datos por grupos .....	114
Tabla 4.12: Integrantes del corpus por grupo .....	119
Tabla 4.13: Composición de los grupos.....	119
Tabla 4.14: Unidades de análisis .....	122
Tabla 4.15: Tema tratado en los ítems de la encuesta de motivación .....	130
Tabla 4.16: Ítems considerados para el cálculo del nivel de motivación.....	130
Tabla 4.17: Niveles de motivación inicial-final .....	131
Tabla 4.18: Ítems encuesta motivación durante la intervención.....	133
Tabla 4.19: Niveles de motivación por puntaje en una actividad .....	133
Tabla 4.20: Niveles de motivación por puntaje total .....	134
Tabla 4.21: Niveles de motivación por estrellas totales.....	135
Tabla 4.22: Niveles de motivación U II.....	136
Tabla 4.23: Estructura de la base de datos de cada grupo .....	140
Tabla 4.24: Conceptualización motivacional. (Skinner et al. 2009, p.227).....	146
Tabla 4.25: Códigos de interacción con el material .....	155
Tabla 4.26: Códigos de interacción social .....	159
Tabla 5.1: Rasgos de los perfiles de jugador en G3.....	170
Tabla 5.2: Perfiles de los jugadores de G3 .....	171
Tabla 5.3: G3, niveles de motivación U I - U II.....	179
Tabla 5.4: Niveles motivación inicial y final en G3 .....	180
Tabla 5.5: Frecuencias por nivel de la motivación inicial versus la de la unidad I en G3.....	180
Tabla 5.6: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I en G3..	181
Tabla 5.7: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad II en G3.....	181
Tabla 5.8: Niveles de motivación inicial versus perfiles de jugador en G3 .....	182
Tabla 5.9: Niveles de motivación final versus perfiles de jugador en G3.....	182
Tabla 5.10: Actividades escogidas durante la U II en G3.....	189
Tabla 5.11: Actividades completadas versus abandonadas en G3.....	189
Tabla 5.12: Actividades terminadas por nivel de motivación en G3.....	190
Tabla 5.13: Actividades abandonadas por nivel de motivación en G3.....	190
Tabla 5.14: Puntos conseguidos por perfil de jugador .....	197
Tabla 5.15: Itinerario de la participante que aprueba .....	198
Tabla 5.16: G3, códigos emergentes en el nivel alto.....	203
Tabla 5.17: Participantes del <i>focus group</i> de G3.....	207
Tabla 5.18: Rasgos de los perfiles de jugador en G4.....	220
Tabla 5.19: Perfiles de los jugadores de G4 .....	221



Tabla 5.20: G4, niveles de motivación U I - U II.....	228
Tabla 5.21: Niveles motivación inicial y final en G4.....	229
Tabla 5.22: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad I en G4.....	230
Tabla 5.23: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I en G4	230
Tabla 5.24: Niveles de motivación inicial versus los de la unidad II en G4.....	231
Tabla 5.25: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II en G4	231
Tabla 5.26: Niveles de motivación inicial versus perfiles de jugador en G4.....	232
Tabla 5.27: Niveles de motivación final versus perfiles de jugador en G4.....	232
Tabla 5.28: Actividades escogidas durante la U II en G4.....	234
Tabla 5.29: Actividades completadas versus abandonadas en G4.....	235
Tabla 5.30: Actividades completadas por nivel de motivación en G4.....	235
Tabla 5.31: Actividades abandonadas por nivel de motivación en G4.....	236
Tabla 5.32: Barras de los perfiles unitarios de G4.....	242
Tabla 5.33: Apuestas de los perfiles unitarios de G4.....	243
Tabla 5.34: Puntos conseguidos por perfil de jugador en G4.....	243
Tabla 5.35: Participantes que aprueban en G4.....	244
Tabla 5.36: Códigos emergentes de los textos de reflexión, G4.....	248
Tabla 5.37: Participantes del <i>focus group</i> de G4.....	253
Tabla 5.38: Frecuencias de las variables motivación inicial, final y perfil del jugador, en G3..	273
Tabla 5.39: Itinerario nivel bajo de motivación en G3.....	274
Tabla 5.40: Puntos obtenidos por el nivel bajo de motivación, G3.....	275
Tabla 5.41: Itinerario nivel medio de motivación en G3.....	275
Tabla 5.42: Puntos obtenidos por el nivel medio de motivación, G3.....	275
Tabla 5.43: Itinerario nivel alto de motivación en G3.....	276
Tabla 5.44: Puntos obtenidos por el nivel alto de motivación, G3.....	276
Tabla 5.45: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad I, G4....	279
Tabla 5.46: Relación entre las variables motivación inicial y motivación en la unidad II, G4...	279
Tabla 5.47: Frecuencias de las variables motivación inicial, final y perfil del jugador, en G4..	280
Tabla 5.48: Itinerario nivel medio de motivación en G4.....	281
Tabla 5.49: Puntos obtenidos por el nivel medio de motivación, G4.....	281
Tabla 5.50: Itinerario nivel alto de motivación en G4.....	281
Tabla 5.51: Puntos obtenidos por el nivel alto de motivación, G4.....	282

## Lista de figuras

Figura 2.1: El continuum de la autodeterminación.....	12
Figura 2.2: El flujo.....	20
Figura 2.3: Conceptos afines a la gamificación .....	23
Figura 2.4: Marco de trabajo DMC .....	27
Figura 2.5: Octalysis <i>framework</i> .....	30
Figura 2.6: Intereses y tipo de jugador.....	34
Figura 2.7: Tipos de jugador.....	35
Figura 4.1: Primera diapositiva, cuarto reto en G3 .....	85
Figura 4.2: Segunda diapositiva, cuarto reto en G3 .....	86
Figura 4.3: Primera diapositiva, cuarta actividad en G4 .....	87
Figura 4.4: Registro del agente .....	88
Figura 4.5: Distribución de las actividades en la unidad II.....	92
Figura 4.6: Actividad de corta duración.....	94
Figura 4.7: Actividad de larga duración.....	95
Figura 4.8: Cambios en la unidad I .....	97
Figura 4.9: Cambios en la cuarta actividad.....	98
Figura 4.10: Producto de un grupo de la nueva actividad 4 .....	98
Figura 4.11: Encuesta de motivación durante la unidad I.....	100
Figura 4.12: Participantes del <i>focus group</i> .....	106
Figura 4.13: Cubierta de una libreta .....	110
Figura 4.14: 1.º Actividad de la unidad I .....	110
Figura 4.15: Desarrollo de una actividad de la U II.....	111
Figura 4.16: Registro de puntuación .....	112
Figura 4.17: Valoración de las actividades U II.....	112
Figura 4.18: Texto de reflexión individual.....	113
Figura 4.19: Conformación del corpus .....	120
Figura 4.20: Estructura de la encuesta 'Los juegos y tú', según el tipo de jugador .....	124
Figura 4.21: Pregunta final encuesta 'Los juegos y tú' .....	124
Figura 4.22: Tabulación datos encuesta 'Los juegos y tú' .....	125
Figura 4.23: Tabulación datos encuesta '¡Vamos a jugar!' .....	126
Figura 4.24: Perfil de jugador .....	127
Figura 4.25: Perfil del jugador <i>S sonora</i> .....	127
Figura 4.26: Itinerario.....	138
Figura 4.27: Codificación compleja .....	144
Figura 4.28: Codificación sencilla.....	144
Figura 4.29: Ejemplo de 'Abstracción' .....	148
Figura 4.30: Ejemplo de 'Pasividad' .....	149
Figura 4.31: Ejemplo de 'Vitalidad' .....	150
Figura 4.32: Ejemplo de 'Recriminación' .....	151
Figura 4.33: Ejemplo de 'Estrategia'.....	153
Figura 4.34: Ejemplo de 'Obligación' e 'Improvisación' .....	154
Figura 4.35: Ejemplo de 'Percepción del tiempo' .....	156
Figura 4.36: Ejemplo de 'Libro' .....	157
Figura 4.37: Ejemplo de 'Premio'.....	158
Figura 4.38: Ejemplo de 'Autonomía' .....	160
Figura 4.39: Ejemplo de 'Empatía' .....	161
Figura 4.40: Ejemplo de 'Gestión del aula'.....	163

Figura 4.41: Ejemplo de 'Broma' .....	164
Figura 5.1: Nivel de motivación por actividad en G3 .....	172
Figura 5.2: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 1.....	174
Figura 5.3: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 2.....	174
Figura 5.4: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 3.....	175
Figura 5.5: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 4.....	175
Figura 5.6: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 5.....	176
Figura 5.7: G3, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 6.....	176
Figura 5.8: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 1 .....	184
Figura 5.9: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 2.....	184
Figura 5.10: G3, Encuesta de motivación inicial-final, pregunta 3 .....	185
Figura 5.11: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 5.....	186
Figura 5.12: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 7.....	186
Figura 5.13: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 10.....	187
Figura 5.14: G3, encuesta de motivación inicial-final, pregunta 13.....	188
Figura 5.15: Promedio de barras U II, perfil explorador-sociable en G3.....	192
Figura 5.16: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-sociable en G3 .....	193
Figura 5.17: Promedio de barras U II, perfil explorador-ambicioso en G3.....	193
Figura 5.18: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-ambicioso en G3 .....	194
Figura 5.19: Promedio de barras U II, perfil sociable-explorador en G3.....	194
Figura 5.20: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-explorador en G3 .....	195
Figura 5.21: Promedio de barras U II, perfil sociable-ambicioso en G3.....	195
Figura 5.22: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-ambicioso en G3.....	196
Figura 5.23: Promedio de barras U II, perfil triunfador-sociable en G3.....	196
Figura 5.24: Promedio de puntos apostados, perfil triunfador-sociable en G3.....	197
Figura 5.25: Nivel de motivación por actividad en G4 .....	222
Figura 5.26: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 1.....	223
Figura 5.27: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 2.....	224
Figura 5.28: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 3.....	225
Figura 5.29:G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 4.....	225
Figura 5.30: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 5.....	226
Figura 5.31: G4, encuesta de motivación durante la unidad I, pregunta 6.....	226
Figura 5.32: Promedio de barras U II, perfil sociable-explorador en G4 .....	237
Figura 5.33: Promedio de puntos apostados, perfil sociable-explorador en G4 .....	238
Figura 5.34: Promedio de barras U II, perfil explorador-sociable en G4 .....	238
Figura 5.35:Promedio de puntos apostados, perfil explorador-sociable en G4 .....	239
Figura 5.36: Promedio de barras U II, perfil triunfador-sociable en G4.....	240
Figura 5.37: Promedio de puntos apostados, perfil triunfador-sociable en G4.....	240
Figura 5.38: Promedio de barras U II, perfil explorador-ambicioso en G4.....	241
Figura 5.39: Promedio de puntos apostados, perfil explorador-ambicioso en G4.....	242
Figura 5.40: Itinerario de <i>Nickname_04</i> .....	260

## ANEXOS

## ANEXO A: Formulario de consentimiento



Departament d'Educació  
Lingüística i Literària  
i de DCEM  
Facultat d'Educació

Campus Mundet  
Passeig de la Vall  
d'Hebron, 171  
08035 Barcelona

Tel. +34 934 035 005  
Fax +34 934 035 015  
dep-dli@ub.edu  
www.ub.edu/dli

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

**Trabajo de investigación**  
**Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades**  
**Universidad de Barcelona**

**Docente responsable:**

Dr. Joan-Tomàs Pujolà

Departamento de Didáctica de la Lengua, Universidad de Barcelona

**Descripción del proyecto de investigación:**

En el marco del programa de *Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades*, la doctoranda Andrea Berrios realiza un estudio sobre la *gamificación* como metodología promotora de la motivación y la reflexión metalingüística, para la mejora de la competencia comunicativa en castellano L1. A los participantes en la investigación se les pide que respondan una encuesta sobre preferencias lectoras, en cuanto a temáticas narrativas y géneros textuales en formatos visual y audiovisual que forman parte de los contenidos de Lengua Castellana y Literatura en 1º de la ESO.

**Anonimato:**

La investigadora preservará en todo momento el anonimato del participante. Para ello, las encuestas no solicitan el nombre del estudiante. Los datos recogidos **NO** son en ningún caso difundidos en público.

**Nombre y firma del participante o de la persona responsable (menores de edad):**


---

**Por la Universidad de Barcelona (nombre y firma del docente responsable y de la investigadora):**

  
Dr. Joan-Tomàs Pujolà F.

 **UNIVERSITAT DE BARCELONA**  
Facultat d'Educació  
Departament d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica

  
Andrea Berrios M.

Lugar y fecha: Barcelona, 8 de noviembre 2016

Del Campus d'Excel·lència Internacional:



## ANEXO B: Encuesta de percepción de la dificultad

### ENCUESTA PERCEPCIÓN DE LA DIFICULTAD: ¿QUÉ TE COSTÓ MÁS APRENDER DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º DE ESO?

El objetivo de esta encuesta es averiguar qué contenidos de Lengua castellana y literatura te han resultado más difíciles durante 1º de la ESO. Responderla te llevará **máximo 15 minutos**. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y anónimas, para que puedas responder con total honestidad.

#### Datos personales

Género

<input type="checkbox"/>	Hombre
<input type="checkbox"/>	Mujer

Curso

<input type="checkbox"/>	1ºA
<input type="checkbox"/>	1ºB
<input type="checkbox"/>	1ºC
<input type="checkbox"/>	1ºD
<input type="checkbox"/>	1ºE

#### I. Expresión oral

1. Cuando lees en voz alta. Lo más difícil es...

Marca sólo 1.

- Pronunciar correctamente todas las palabras.
- Respetar los signos de puntuación como puntos, comas, etc.
- Entonar afirmaciones, preguntas y exclamaciones.
- Mantener un volumen y velocidad constantes.

2. Cuando haces una exposición frente a tu curso. **Te cuesta...**

Valora cada afirmación por separado.

	Me cuesta mucho	Bastante	Poco	No me cuesta
a) Recordar lo que tienes que decir.				
b) Hablar fluidamente, sin utilizar muletillas u otras palabras "de relleno". Por ejemplo, cuando dices "vale" al final de cada frase.				
c) Emplear un registro formal y un vocabulario adecuado al tema y la situación.				
d) Controlar los nervios. Por ejemplo, la voz te tiembla y/o te mueves mucho mientras hablas.				
e) Utilizar correctamente el material de apoyo: lees las diapositivas en vez de explicarlas.				
f) Responder con buenos argumentos las preguntas del público.				

3. Elige de la pregunta anterior la opción que más te cueste. Anota su letra y explica por qué crees que eso te cuesta más.

Ejemplo: E- Esto me cuesta porque el material de apoyo...

Respuesta: \_\_\_\_\_

## II. Expresión escrita

4. Cuando respondes una pregunta de examen, ¿planificas tu respuesta antes de escribirla?  
a) sí b) no

5. Supón que te han puesto como deberes escribir un texto expositivo. ¿Haces una planificación antes de escribir el texto en el papel?

<input type="checkbox"/>	No	(Pasa a la pregunta 5.A)
<input type="checkbox"/>	Sí	(Pasa a la pregunta 5.B)

5. A ¿Por qué no planificas el texto?

Respuesta: \_\_\_\_\_

5. B ¿Qué es lo más difícil a la hora de planificar la escritura?

Marca sólo 1.

- Definir qué se quiere conseguir con ese texto (informar, convencer, etc.)
- Decidir qué ideas irán en tu texto.
- Estructurar las ideas que desarrollarás en el texto.
- Corregir la estructura lógica que le diste a tus ideas.

6. A la hora de escribir en papel, **me cuesta...**

Valora cada afirmación por separado.

	Me cuesta mucho	Bastante	Poco	No me cuesta
No repetir las ideas.				
No cometer errores ortográficos.				
No cometer errores sintácticos.				
Encontrar la forma más clara de comunicar lo que quiero.				
Desarrollar las ideas, siguiendo el orden que les di en la planificación.				
Utilizar un lenguaje adecuado a la situación de comunicación (registro formal, lenguaje técnico, etc.)				
Organizar correctamente el texto en párrafos.				

7. Durante la revisión y corrección de un texto escrito en papel, **me cuesta...**

Valora cada afirmación por separado.

	Me cuesta mucho	Bastante	Poco	No me cuesta
Releer con atención el texto para detectar los errores.				
Reemplazar palabras repetidas por sinónimos.				
Reemplazar palabras repetidas por hipónimos.				

Reemplazar palabras repetidas por hiperónimos.				
Sustituir sintagmas nominales por pronombres para facilitar la lectura.				
Simplificar la redacción de oraciones muy largas.				
Simplificar la redacción de oraciones confusas.				
Corregir errores ortográficos.				
Corregir errores de concordancia (sujeto/verbo, sustantivo/adjetivo, etc.).				

### III. Comprensión lectora

8. Indica si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones. **Es fácil para mí...**

Valora cada afirmación por separado.

	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo
Comprender los textos narrativos (cuentos, novelas).				
Comprender textos expositivos (artículos, noticias).				
Identificar las ideas principales y secundarias de un texto expositivo.				
Encontrar información específica dentro de un texto (datos, fechas, nombres).				
Relacionar las ideas que presenta un texto con mis conocimientos y experiencia personal.				
Deducir información nueva a partir de la que está en el texto.				
Interpretar las intenciones del que escribió el texto.				
Sintetizar en un titular la información de un texto.				
Distinguir bien los hechos dentro de un texto.				
Identificar las opiniones dentro de un texto.				
Deducir el significado de una palabra desconocida, a partir del contexto en el que se usa.				

#### IV. Literatura

Responde estas preguntas, pensando sólo en los textos literarios que has leído durante este curso.

9. ¿Qué es lo más difícil de leer cuentos y novelas?

Marca sólo 1.

- a) Identificar cuándo está hablando el narrador.
- b) Distinguir lo que dicen los personajes.
- c) Seguir el desarrollo de la historia.
- d) Reconocer los personajes principales y los secundarios.
- e) Entender el contexto en el que se desarrolla la historia.
- f) Otra: \_\_\_\_\_

10. ¿Qué es lo más difícil de leer poemas?

Marca sólo 1.

- a) Reconocer y comprender sus figuras retóricas (personificación, metáfora, etc.).
- b) Distinguir su tipo de rima (consonante, asonante, libre).
- c) Identificar su estructura métrica (tipo de versos según su cantidad de sílabas, tipo de estrofa, etc.).
- d) Determinar el tipo al que corresponde un poema, según su métrica/tema (soneto, canción, etc. /elegía, oda, etc.).
- e) Otra: \_\_\_\_\_

11. ¿Qué es lo más difícil de leer obras de teatro?

Marca sólo 1.

- a) Identificar qué debe decir cada personaje.
- b) Determinar cuáles son las acotaciones del autor.
- c) Comprender el mensaje que transmite la obra.
- d) Entender el comportamiento de los personajes.
- e) Otra: \_\_\_\_\_

#### Preguntas sobre la asignatura

12. En general, ¿crees que Lengua castellana y literatura es una asignatura difícil en 1º de ESO?

- a) No, para nada.
- b) Un poco, pero no mucho.
- c) Sí, es bastante difícil.
- d) Sí, para mí es la asignatura más difícil.



13. De las siguientes actividades usadas en clase, señala **cuánto te motiva** cada una.

Valora cada una por separado. Si crees que falta alguna que debería estar, agrégala y valórala también.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
a) Actividades en grupos pequeños (3 o 4 personas).				
b) Clases expositivas (el profesor explicando la materia frente a todo el curso).				
c) Deberes				
d) Fotocopias de actividades en grupo				
e) Fotocopias de ejercicios individuales				
f) Juegos				
g) Material digital en clase (animaciones, vídeos, presentaciones).				
h) Redacciones en clase				
i) Trabajos de investigación en grupo				
j) Otra:				

14. De las que escogiste en la pregunta anterior. Elige solamente la actividad con la que sientes que **aprendes mejor**.

Marca sólo 1.

- a) Actividades en grupos pequeños (3 o 4 personas)
- b) Clases expositivas (el profesor o profesora explicándole al curso).
- c) Deberes
- d) Fotocopias de actividades en grupo
- e) Fotocopias de ejercicios individuales
- f) Juegos
- g) Material digital en clase (animaciones, vídeos, presentaciones)
- h) Redacciones en clase
- i) Trabajos de investigación en grupo
- j) Otra

¡Muchas gracias por tu colaboración!

## ANEXO C1: Encuesta de intereses y gustos narrativos

### ENCUESTA DE INTERESES Y GUSTOS NARRATIVOS RELATIVOS AL TEMARIO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º DE ESO

El objetivo de esta encuesta es averiguar qué temas narrativos prefieres, ya sea en libros, películas o juegos. Queremos conocer tus gustos narrativos porque estamos preparando una unidad del temario muy especial. Responder la encuesta te llevará **máximo 15 minutos**. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y anónimas, para que puedas responder con total honestidad. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

#### Datos personales

Género

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Femenino

Grupo

<input type="checkbox"/>	G3	<input type="checkbox"/>	G4
--------------------------	----	--------------------------	----

1. Generalmente, ¿qué haces en tu tiempo libre? Puedes marcar 3.

<input type="checkbox"/>	Duermo.
<input type="checkbox"/>	Veó televisión.
<input type="checkbox"/>	Entro a Internet.
<input type="checkbox"/>	Juego a videojuegos (consola, ordenador o móvil).
<input type="checkbox"/>	Hago deporte.
<input type="checkbox"/>	Leo (libros, revistas, cómics, etc.).
<input type="checkbox"/>	Voy al cine o veo alguna película.
<input type="checkbox"/>	Escucho música/ toco un instrumento.
<input type="checkbox"/>	Comparto con otras personas (mi familia, mis amigos, etc.).
<input type="checkbox"/>	Otra:

2. De estos tipos de juegos marca los 2 que más te guste jugar.

<input type="checkbox"/>	Cartas de estrategia (magic, Yu-Gi-Oh!, etc.).
<input type="checkbox"/>	Cartas (uno, tabú, naípe tradicional).
<input type="checkbox"/>	Juegos de mesa (pictionary, lobo, scrabble, dixit, etc.).
<input type="checkbox"/>	Juegos de rol.
<input type="checkbox"/>	Juegos tradicionales (escondite, rayuela, etc.).
<input type="checkbox"/>	Juegos de tablero ( )
<input type="checkbox"/>	Videojuegos (Sims, ).
<input type="checkbox"/>	Otro:

3. De los siguientes temas de libros y películas, señala **cuánto te gusta** cada uno.

Valora cada uno por separado. Si crees que falta alguno que debería estar, escribe su nombre, un ejemplo y valóralo también.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Acción				
Aventuras				
Ciencia ficción				
Drama/ tragedia				
Fantasía				
Historia/documentales				
Misterio				
Naturaleza/ vida salvaje				
Policías/detectives				
Romance				
Terror				
Universo/ seres del espacio				
Zombis				
Otro:				

Finalmente, si tuvieras que recomendar a un chico y a una chica de tu edad un libro, serie, película o programa de televisión. ¿Cuál recomendarías? Anota su título y las razones que te llevan a recomendarlo.

Título: \_\_\_\_\_

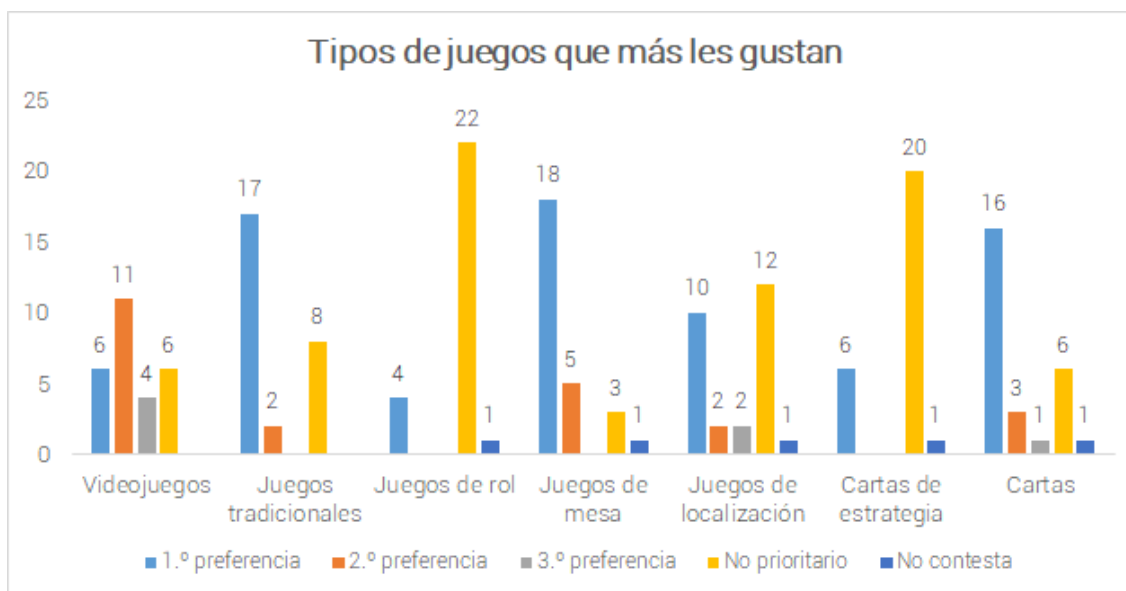
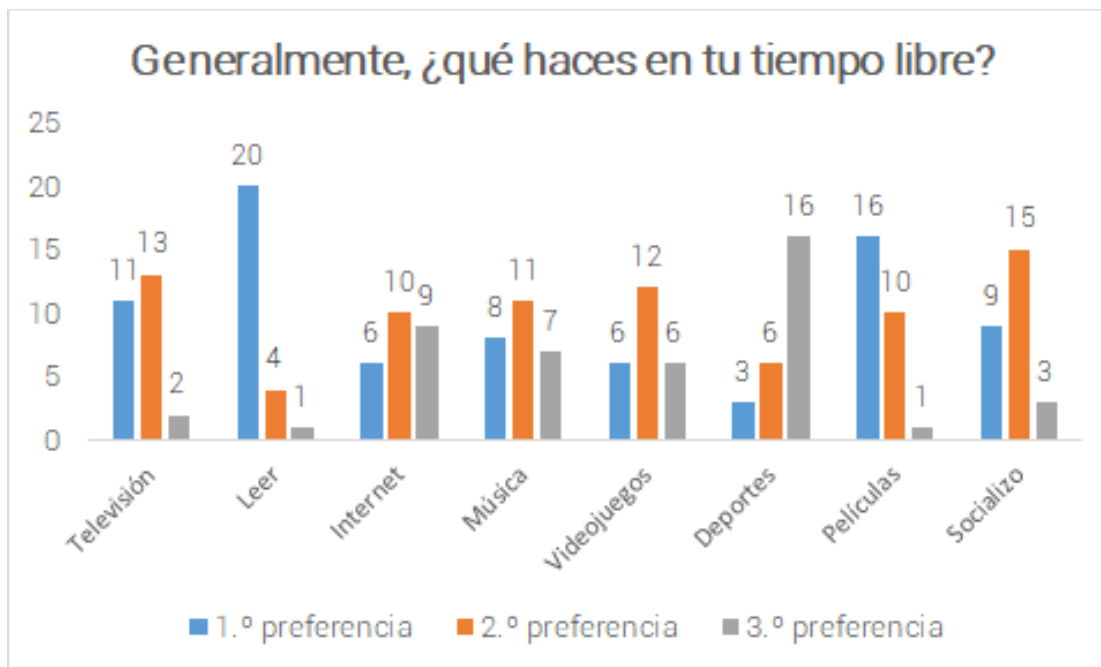
Razones: \_\_\_\_\_

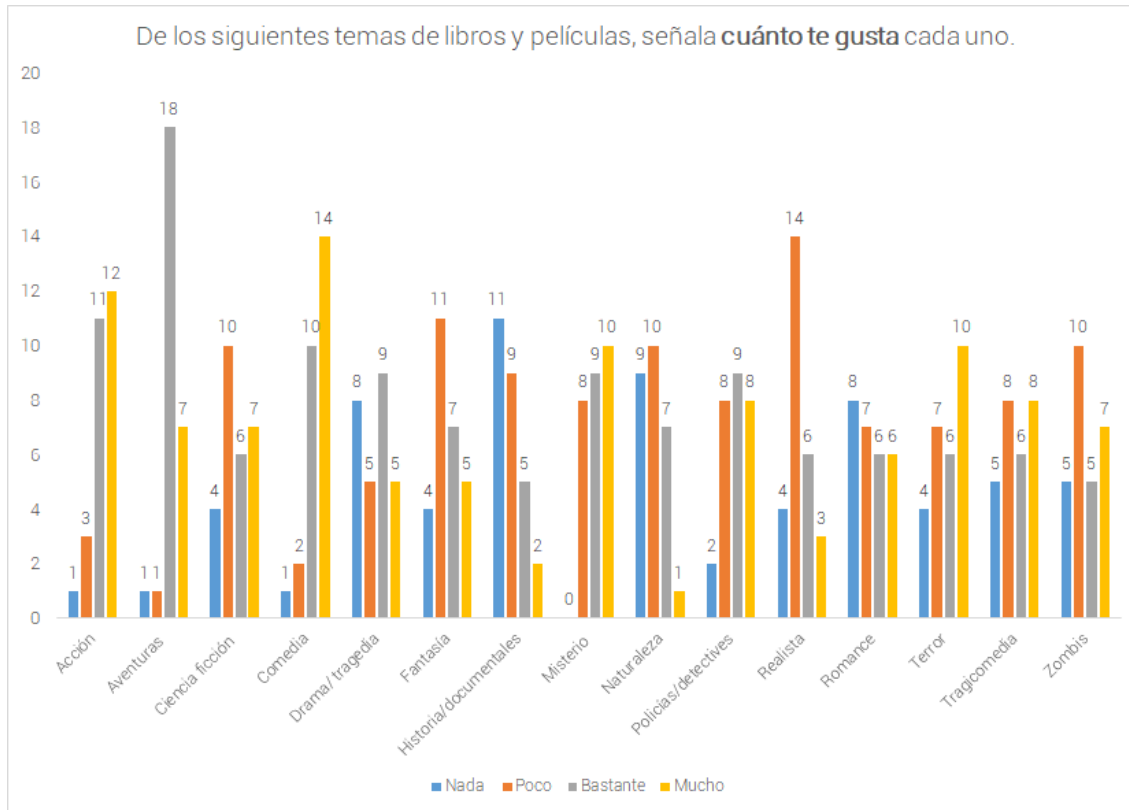
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

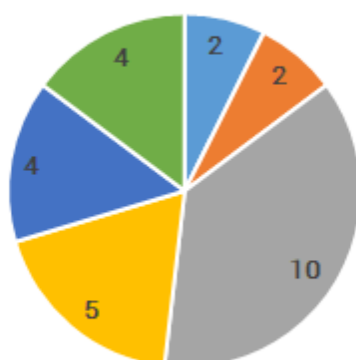
¡Muchas gracias por tu colaboración!

## ANEXO C2: Resultados de la encuesta, grupo G3



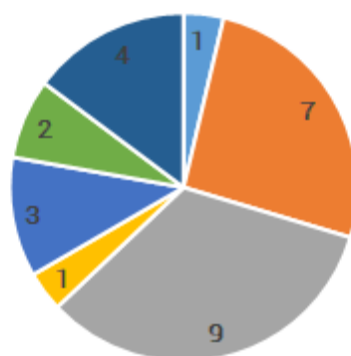


### Películas/ series recomendadas por los estudiantes



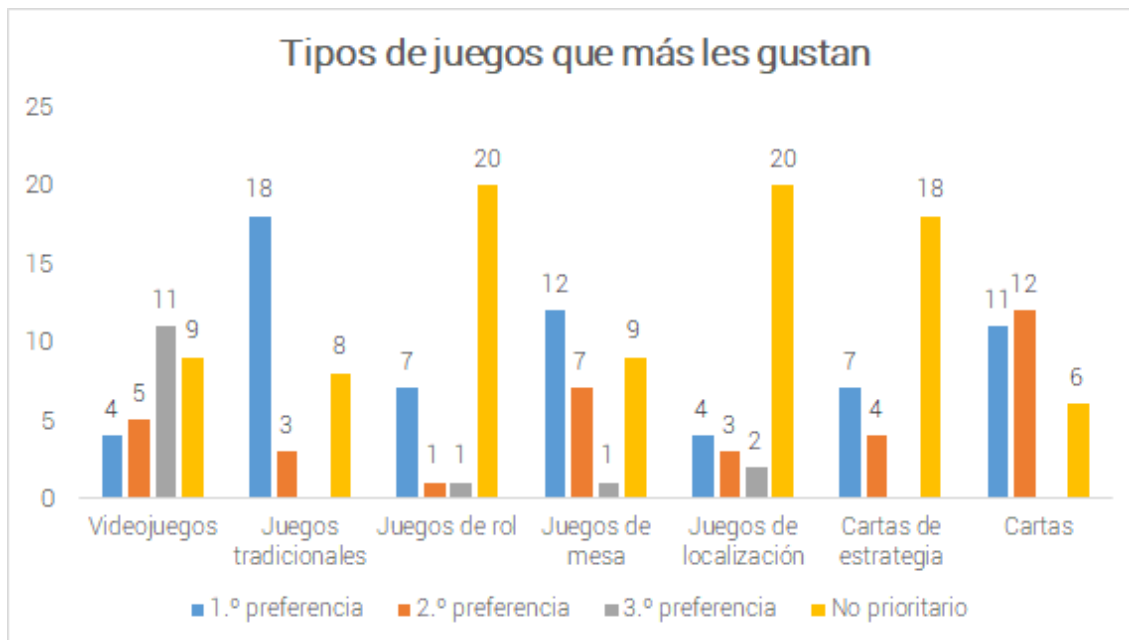
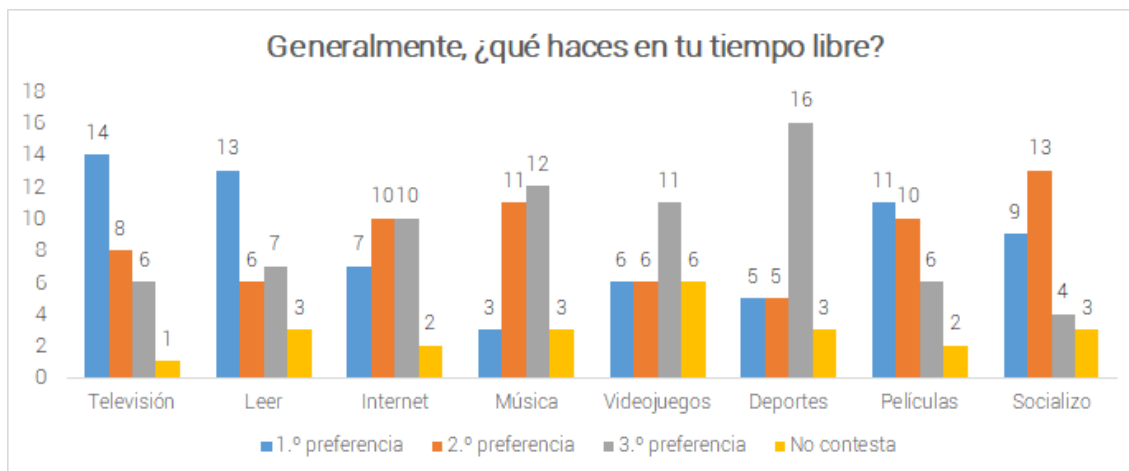
■ Terror ■ Policías ■ Comedia ■ Drama ■ Fantasía ■ Acción

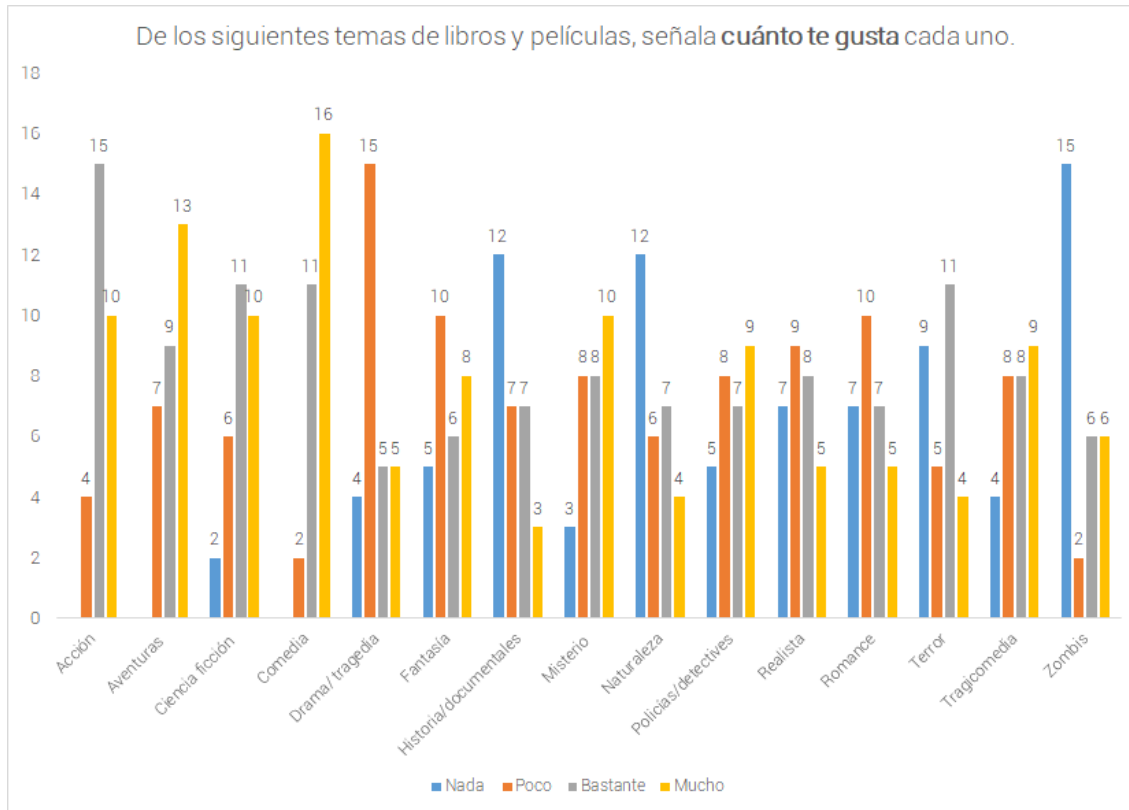
### Videojuegos recomendados por los estudiantes



■ Comedia ■ Acción ■ Estrategia ■ Guerra ■ Deportes ■ No juego ■ No contesta

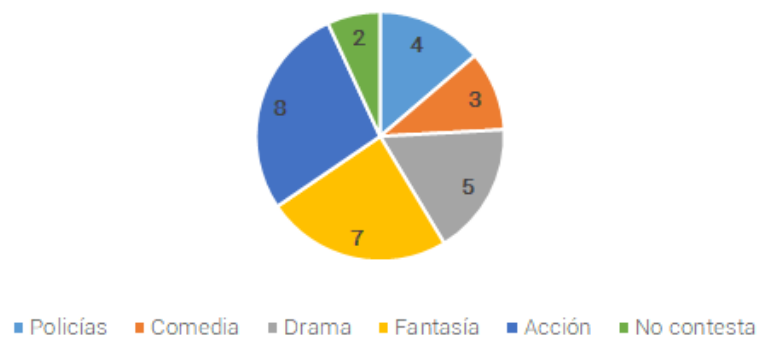
## ANEXO C3: Resultados de la encuesta, grupo G4



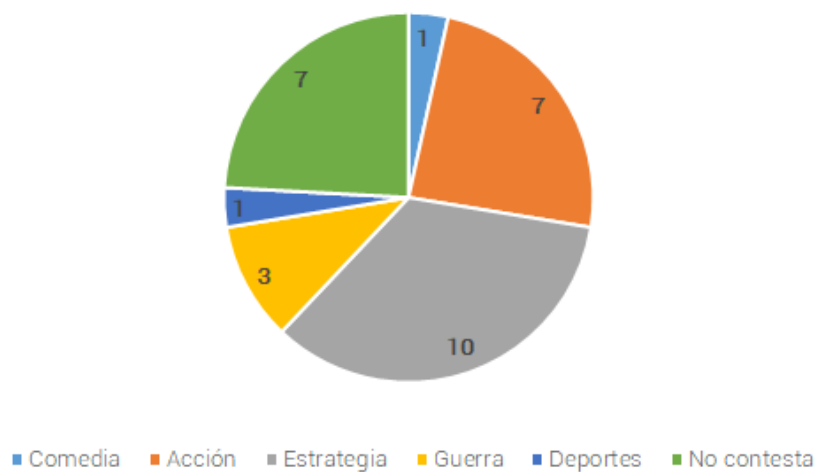




## Películas/ series recomendadas por los estudiantes



## Videojuegos recomendados por los estudiantes



## ANEXO D1: Encuesta ‘Los juegos y tú’

### Los juegos y tú

A continuación, te preguntaremos algunos aspectos de tu relación con los juegos. Responder no te tomará más de 15 minutos. Contesta con total tranquilidad y franqueza porque no hay respuestas correctas o incorrectas, además esta información es totalmente confidencial. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Nombre: \_\_\_\_\_

G3	G4
----	----

#### I. Aspectos generales

##### 1. Me gustan **más** los juegos de:

- 1 jugador (o contra la máquina).  
 2 jugadores.  
 3-4 jugadores.  
 5 o más jugadores.  
 No tengo preferencia, me da igual.

##### 2. Prefiero los juegos que duran:

- Menos de 30 minutos.  
 Entre 30 minutos y 1 hora.  
 Entre 1 y 2 horas.  
 Más de 2 horas.  
 No tengo preferencia, me da igual.

##### 3. Valora **cuánto te gusta** cada tipo de juego.

Escribe NJ si no lo conoces o nunca has jugado.

- Juegos de mesa (Pictionary, Dixit, etc.)  
 Juegos tradicionales (escondite, rayuela, etc.)  
 Juegos de localización (Palemón Go!, etc.)  
 Juegos de rol (Cthulhu, RuneQuest, etc.)

0=nada 1=poco 2=bastante 3=muchísimo

- Cartas de estrategia (Magic, etc.)  
 Cartas (naipe tradicional, Uno, etc.)  
 Videojuegos (Clash Royale, GTA, etc.)  
 Videojuegos MMORPG (WoW, LoL, etc.)

##### 4. Cuando estoy jugando...

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) me gusta ayudar a otro jugador, aunque eso implique que yo no gane. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) me gusta descubrir los elementos escondidos del juego. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) intento desconcentrar a los otros jugadores. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) lo que más me importa es pasar un rato agradable con los demás. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) me gusta que los demás se den cuenta de que soy el/la mejor. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) soy capaz de hacer trampas con tal de ganar. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

g) me gusta superar todos los retos que proponga el juego. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) me gusta intercambiar información con otros jugadores para ampliar mi conocimiento del juego. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 5. Es importante para mí que el juego...

	Nada importante	Un poco importante	Muy importante	Es lo más importante
a) me dé puntos por eliminar a otros jugadores. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) promueva la comunicación entre los participantes. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) tenga una estética atractiva. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) me muestre cuánto he avanzado. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) tenga un solo ganador. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) me ayude a conocer a las personas con las que estoy jugando. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) me sorprenda con tesoros escondidos, misiones secretas, etc. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) me sumerja completamente en otro mundo. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### II. Situaciones específicas de juego

#### 6. Si estoy jugando dentro de un grupo para competir contra otro...

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) asumo el rol de líder de mi grupo. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) me encargo de proteger a mi grupo. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) pongo a disposición del grupo mi pericia sobre el juego. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) disfrutaría más compitiendo yo solo/a contra una máquina. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) hago todo lo necesario para ganar. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 7. Cuando juego a algo en lo que todos debemos colaborar para ganar...

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) me gusta que mis compañeros sigan mis sugerencias. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) coopero con el grupo sólo si la misión es muy difícil. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) disfruto la experiencia de trabajar en equipo. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) disfruto más la experiencia del juego que la de la colaboración. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) me aburro porque prefiero los juegos de competición. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 8. Cuando estoy jugando con un/a contrincante...

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) disfruto demostrándole que yo juego mejor. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) prefiero pasarlo bien antes que ganarle. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) me enfado mucho si voy perdiendo. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) me gusta enseñarle elementos desconocidos del juego. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 9. Cuando estoy jugando contra el juego (o la máquina) ...

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) siento curiosidad por conocer todos los aspectos del juego. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) siento realmente que compito contra mí mismo/a y trato de mejorar. <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) me aburro porque preferiría jugar con alguien más. <b>Sociable</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) disfruto superando todos los desafíos del juego (pasar niveles, ganar medallas, mejorar mi personaje, etc.). <b>Ambicioso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

e) si eliminar contrincantes u obstáculos me da puntos, voy a deshacerme de todos. <b>Triunfador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) me gusta descubrir qué se puede hacer en el juego y qué no. <b>Explorador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Finalmente, ¿con cuál de estas afirmaciones estás **más de acuerdo**?

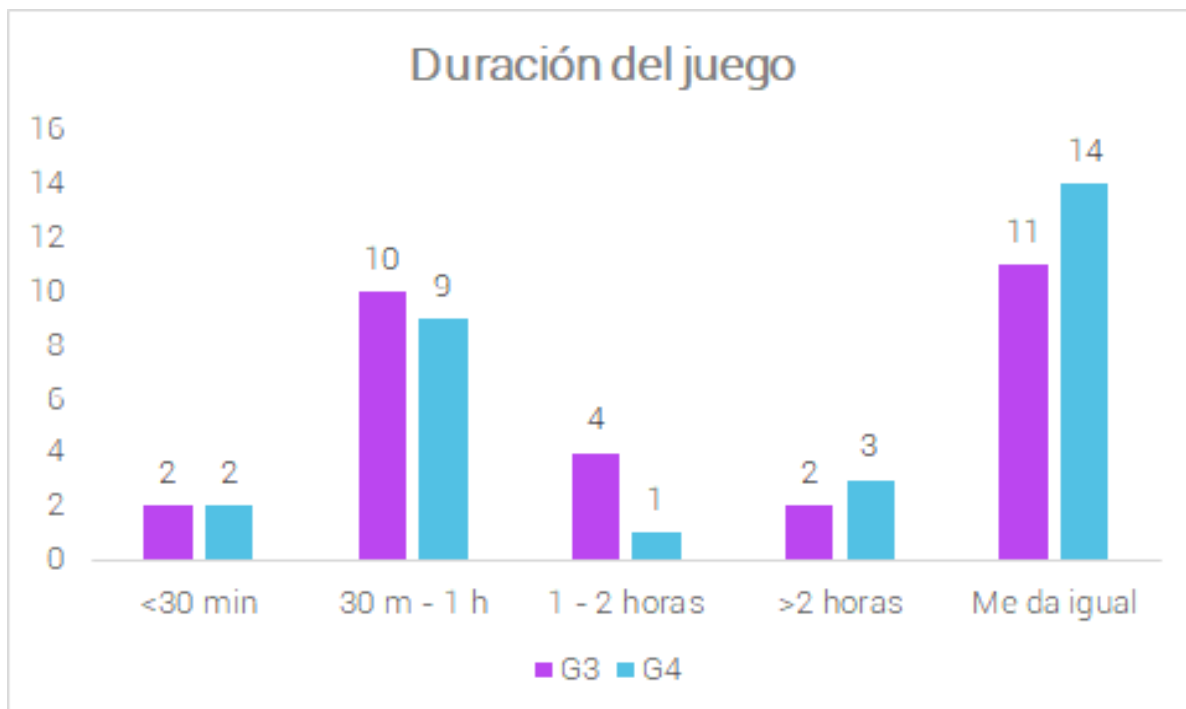
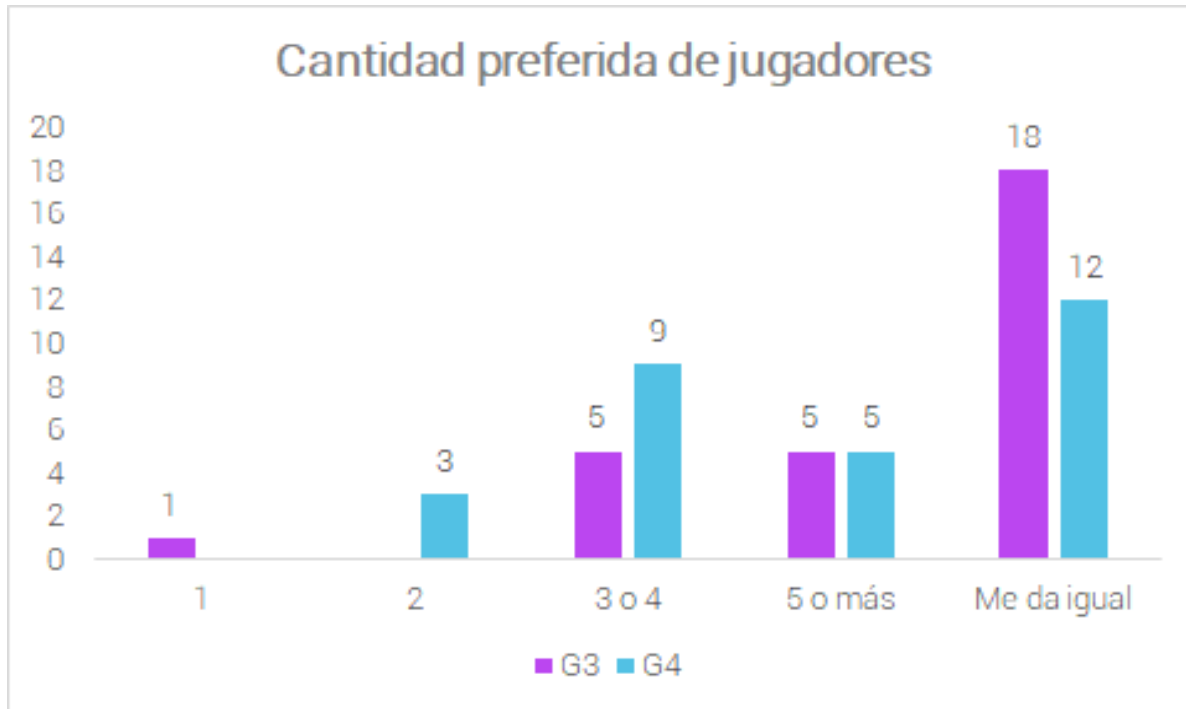
Marca solamente 1.

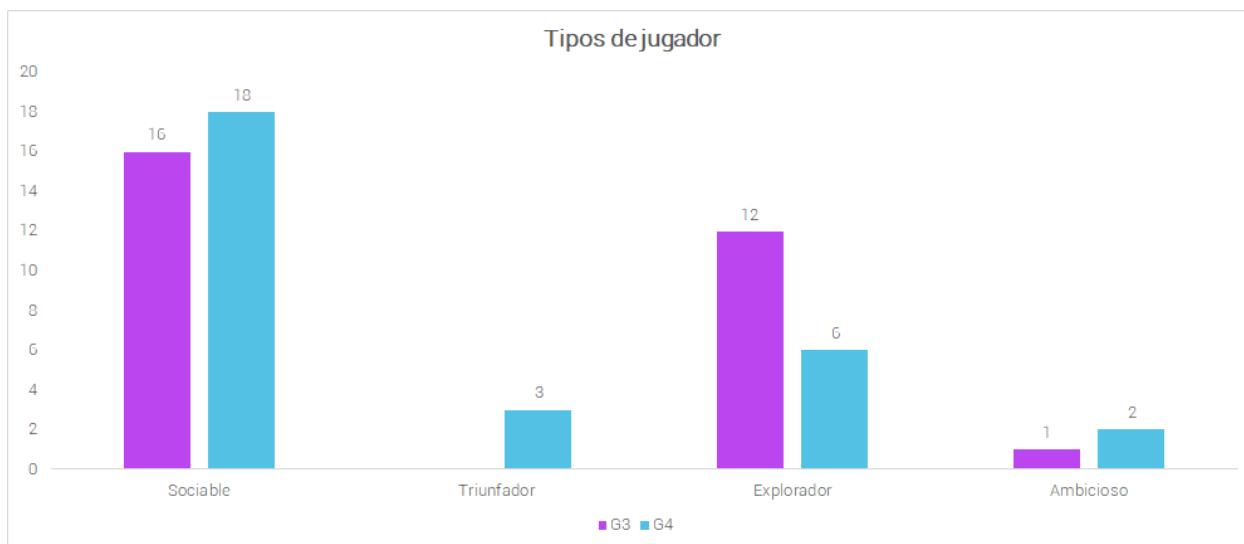
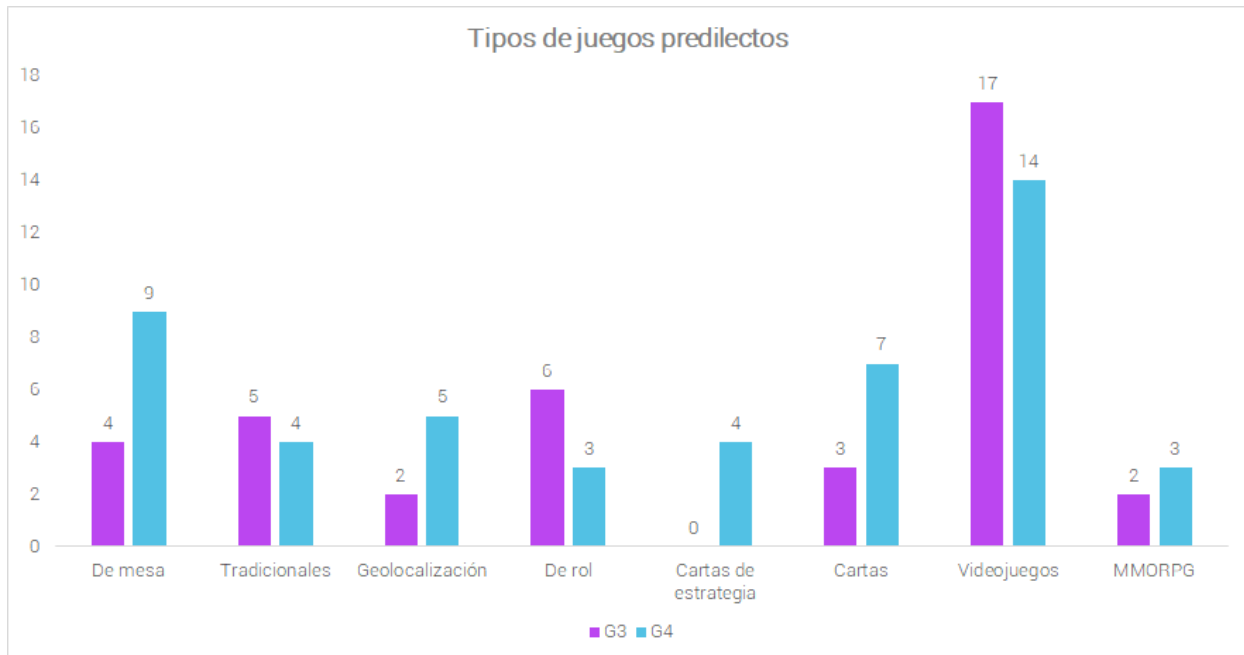
Para mí lo más importante de jugar a cualquier juego es:

<input type="checkbox"/>	Ganar a otros jugadores. <b>Triunfador</b>
<input type="checkbox"/>	Pasar un buen rato con los demás. <b>Sociable</b>
<input type="checkbox"/>	Conseguir dominar el juego completamente. <b>Ambicioso</b>
<input type="checkbox"/>	Disfrutar la experiencia que me ofrezca el juego. <b>Explorador</b>

¡Muchas gracias por tu ayuda!

## ANEXO D2: Resultados generales de la encuesta 'Los juegos y tú'





## ANEXO E1: Encuesta ¡Vamos a jugar!

## ¡Vamos a jugar!

Nombre: \_\_\_\_\_

G3 | G4

En

este experimento tú y tus compañeros jugaréis a tres juegos distintos. Después de cada partida te pediremos que individualmente y en silencio completes la información de cada cuadro. No te preocupes, porque no hay respuestas correctas o incorrectas y, además, esta información es completamente confidencial.

¡Que disfrutéis las partidas!

Primero jugué:  Fantasma Blitz  Código secretoMe gustó  Nada  Poco  Bastante  Mucho

Durante este juego yo:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Quería ganar.				
Disfruté sin preocupaciones.				
Interactué con mis compañeros.				
Presté atención a quién lo estaba haciendo mejor.				

Nombre compañero/a 1:

Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería ganar.				

Nombre compañero/a 2:

Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería ganar.				

Nombre compañero/a 3:

Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería ganar.				



El segundo juego fue:  Fantasma Blitz  Código secreto

Me gustó  Nada  Poco  Bastante  Mucho

Durante este juego yo:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Quería ganar.				
Disfruté sin preocupaciones.				
Interactué con mis compañeros.				
Presté atención a quién lo estaba haciendo mejor.				

Nombre compañero/a 1:

Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería ganar.				

Nombre compañero/a 2:

Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería ganar.				

Nombre compañero/a 3:

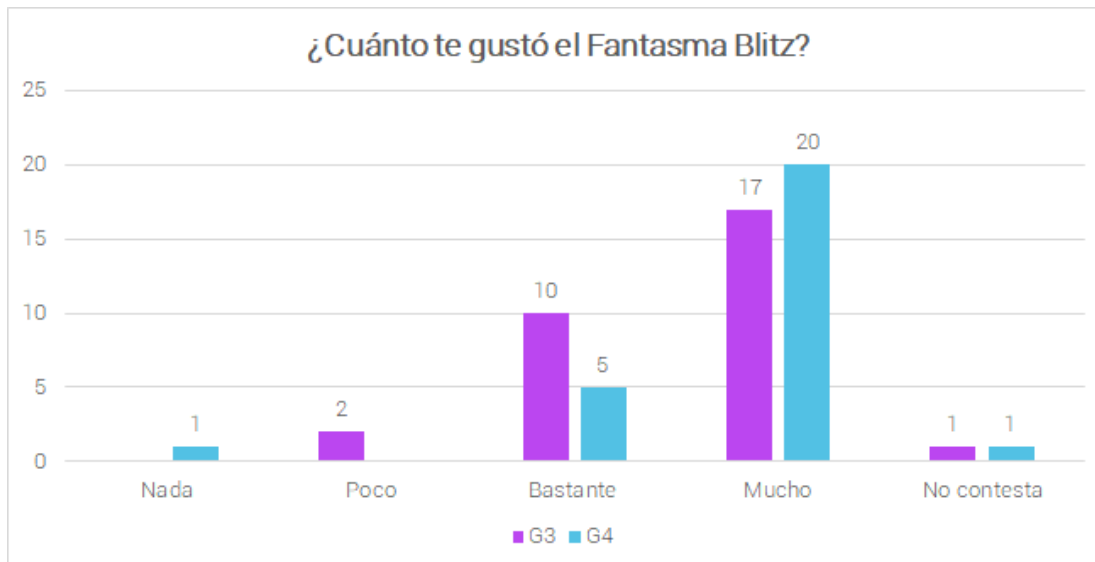
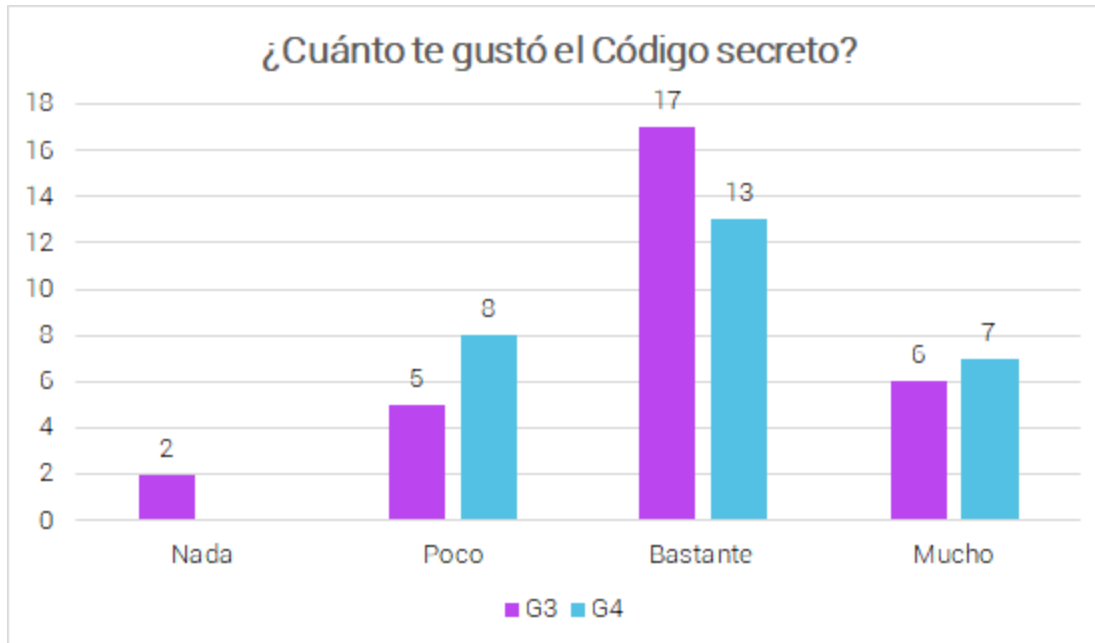
Durante este juego ella/él...	Nada	Poco	Bastante	Mucho
parecía que lo estaba pasando bien.				
parecía que quería gana.				

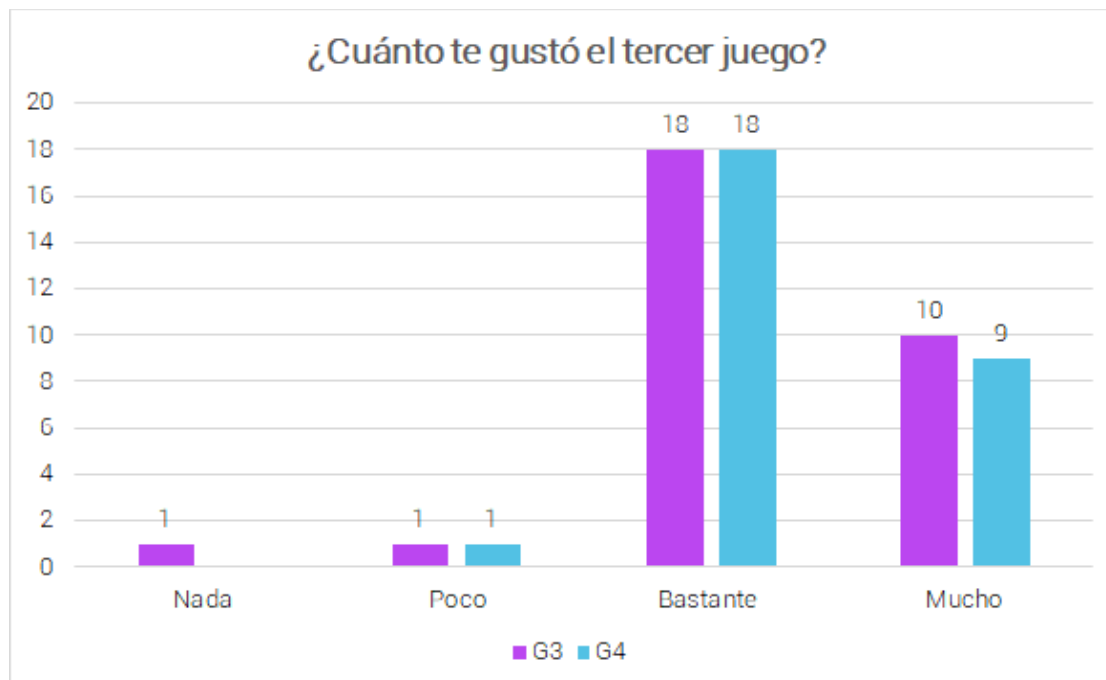
En el tercer juego jugué en el equipo:

El juego me gustó  Nada  Poco  Bastante  Mucho

Explica cómo tu grupo resolvió el problema del tercer juego.

## ANEXO E2: Resultados de la valoración de los juegos





## ANEXO E3: Ejemplo de resultados de percepción de los estudiantes, G4

SEXO	NOMBRE	1º JUEGO	VAL.	DURANTE YO				DURANTE COMPAÑERO 1		
				Ganar	Disfr.	Intera.	Mejor	NOMBRE	Disfr.	Ganar
F	Garrido	Blitz	3	1	1	3	0	Martina	2	2
F	Bolita	Blitz	3	1	3	2	1	Conejo7	3	1
F	Harry P.	Blitz	1	0	2	2	1	Paco	1	1
M	Jose	Blitz	2	1	2	2	1	Elena	1	0
F	Stef Sweet	Código	2	1	3	2	1	Kitus	2	2
M	Key	Código	2	2	2	3	1	Kitus	2	3
F	Pink	Código	1	1	2	3	0	Kitus	2	
M	Kitus	Código	1	0	1	1	2	Pink	2	2
M	la sombra	Blitz	3	1	3	2	1	Martina	2	2
M	Jerry	Código	2	2	3	2	2	Dafne	2	2
F	Vale	Código	2	2	2	3	2	Nickname13	2	2
M	Oswaldo	Blitz	1	2	1	1	0	Elena	2	3

## ANEXO F: Encuestas de motivación SQR-A, AMS-HS28 y M.A.P.E.-I

**SRQ-A** ( <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/index.html> ) (Traducción de J. Alonso Tapia, 2001)

Apellidos..... Nombre..... Fecha.....

Centro..... Edad..... Curso.....

### Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que describen las razones por las que los estudiantes trabajan y se comportan como lo hacen. Tu puedes estar más o menos de acuerdo con el grado en que se aplican a tu caso. Por ello, contesta eligiendo el valor que represente tu grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

A	B	C	D
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

<b>Cuando estudio y hago las tareas que me ponen los profesores, ¿por qué suelo hacerlo?</b>					
1. Porque quiero que el profesor piense que soy un buen alumno.		A	B	C	D
2. Porque puedo tener problemas si no los hago.		A	B	C	D
3. Porque es divertido.		A	B	C	D
4. Porque me sentiré mal conmigo mismo si no los hago.		A	B	C	D
5. Porque quiero entender la materia.		A	B	C	D
6. Porque se supone que es lo que tengo que hacer.		A	B	C	D
7. Porque disfruto haciéndolos.		A	B	C	D
8. Porque es importante para mí hacerlos.		A	B	C	D
<b>Cuando participo y colaboro en las actividades de clase, ¿por qué suelo hacerlo?</b>					
9. Porque así el profesor no me llama la atención.		A	B	C	D
10. Porque quiero que el profesor piense que soy un buen alumno.		A	B	C	D
11. Porque quiero aprender nuevas cosas.		A	B	C	D
12. Porque me avergüenzo de mí mismo si no lo hago.		A	B	C	D
13. Porque es divertido.		A	B	C	D
14. Porque esas son las normas de clase.		A	B	C	D
15. Porque disfruto haciéndolas.		A	B	C	D
16. Porque es importante para mí hacerlas.		A	B	C	D
<b>Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, ¿por qué suelo hacerlo?</b>					
17. Porque quiero que otros compañeros piensen que soy listo.		A	B	C	D
18. Porque me avergüenzo de mí mismo si no lo intento.		A	B	C	D
19. Porque disfruto contestando preguntas difíciles.		A	B	C	D
20. Porque eso es lo que se supone que tengo que hacer.		A	B	C	D
21. Para así averiguar si me equivoco o no.		A	B	C	D
22. Porque es divertido.		A	B	C	D
23. Porque es importante para mí hacerlo.		A	B	C	D
24. Porque me gusta que el profesor me felicite.		A	B	C	D
<b>¿Por qué intento comportarme bien en el colegio o el instituto?</b>					
25. Porque eso es lo que se supone que tengo que hacer.		A	B	C	D
26. Porque así mis profesores pensarán que soy un buen alumno.		A	B	C	D
27. Porque disfruto comportándome bien.		A	B	C	D
28. Porque me meteré en líos si no lo hago.		A	B	C	D
29. Porque me sentiré muy mal conmigo mismo si no lo hago.		A	B	C	D
30. Porque es importante para mí.		A	B	C	D
31. Porque realmente me sentiré muy orgulloso de mí mismo si lo hago.		A	B	C	D
32. Porque quizás consiga un premio si lo hago.		A	B	C	D

**ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (AMS-HS 28) (VERSIÓN ENSEÑANZA SECUNDARIA)**

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al instituto.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
— 1 —	— 2 —	— 3 —	— 4 —	— 5 —	— 6 —	— 7 —

**¿POR QUÉ VAS AL INSTITUTO?**

1.- Porque necesito, al menos, el título de Bachillerato/Ciclo para encontrar un trabajo bien pagado.....	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.....	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque creo que haber cursado el Bachillerato/Ciclo me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido. ....	1	2	3	4	5	6	7
4.- Porque realmente me gusta asistir a clase. ....	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto. ....	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por el placer que siento cuando me supero en los estudios. ....	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar el Bachillerato / Ciclo. ....	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso. ....	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes. ....	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta. ....	1	2	3	4	5	6	7
11.- Porque para mí, el instituto es divertido. ....	1	2	3	4	5	6	7
12.- Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar..	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por el placer que experimento cuando consigo uno de mis objetivos personales. ....	1	2	3	4	5	6	7
14.- Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante. ....	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios. ....	1	2	3	4	5	6	7
16.- Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan.....	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional. ....	1	2	3	4	5	6	7
18.- Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.....	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa. ....	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles. ....	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente. ....	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario. ....	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.....	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral.....	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan. ....	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé, no entiendo que hago en el instituto. ....	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios. ....	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios. ....	1	2	3	4	5	6	7

## **CUESTIONARIO MAPE**

© Jesús Alonso  
Tapia Javier Sánchez  
Ferrer

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SI y NO. Si estas de acuerdo con la afirmación debes contestar "SI". Si no lo estás, debes contestar "NO".

**EJEMPLO:**

"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SI en la hoja de respuestas de este modo:

Si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:           SI   NO

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE  
CUADERNILLO ESCRIBE SOLO EN LA  
HOJA DE RESPUESTAS**

**NO VUELVAS LA HOJA HASTA QUE TE LO INDIQUEN**

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado, aunque sepa lo que preguntan.
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo, pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.



20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
38. Me gustaría no tener que estudiar.
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.

42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
48. Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
59. En la clase tengo fama de vago.
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.

63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.
72. Creo que soy un vago.

**Cuestionario MAPE**

Hoja de respuestas.

© Jesús Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

<p style="text-align: center;"><u>PD Cen.</u></p> <p>F1: _____</p> <p>F2: _____</p> <p>F3: _____</p> <p>F4: _____</p> <p>F5: _____</p> <p>F6: _____</p> <p>F7: _____</p> <p>F8: _____</p> <p>FI: _____</p> <p>FII: _____</p> <p>FIII: _____</p>	<p>1. SI NO</p> <p>2. SI NO</p> <p>3. SI NO</p> <p>4. SI NO</p> <p>5. SI NO</p> <p>6. SI NO</p> <p>7. SI NO</p> <p>8. SI NO</p> <p>9. SI NO</p> <p>10. SI NO</p> <p>11. SI NO</p> <p>12. SI NO</p> <p>13. SI NO</p> <p>14. SI NO</p> <p>15. SI NO</p> <p>16. SI NO</p> <p>17. SI NO</p> <p>18. SI NO</p> <p>19. SI NO</p> <p>20. SI NO</p> <p>21. SI NO</p> <p>22. SI NO</p> <p>23. SI NO</p> <p>24. SI NO</p>	<p>25. SI NO</p> <p>26. SI NO</p> <p>27. SI NO</p> <p>28. SI NO</p> <p>29. SI NO</p> <p>30. SI NO</p> <p>31. SI NO</p> <p>32. SI NO</p> <p>33. SI NO</p> <p>34. SI NO</p> <p>35. SI NO</p> <p>36. SI NO</p> <p>37. SI NO</p> <p>38. SI NO</p> <p>39. SI NO</p> <p>40. SI NO</p> <p>41. SI NO</p> <p>42. SI NO</p> <p>43. SI NO</p> <p>44. SI NO</p> <p>45. SI NO</p> <p>46. SI NO</p> <p>47. SI NO</p> <p>48. SI NO</p>	<p>49. SI NO</p> <p>50. SI NO</p> <p>51. SI NO</p> <p>52. SI NO</p> <p>53. SI NO</p> <p>54. SI NO</p> <p>55. SI NO</p> <p>56. SI NO</p> <p>57. SI NO</p> <p>58. SI NO</p> <p>59. SI NO</p> <p>60. SI NO</p> <p>61. SI NO</p> <p>62. SI NO</p> <p>63. SI NO</p> <p>64. SI NO</p> <p>65. SI NO</p> <p>66. SI NO</p> <p>67. SI NO</p> <p>68. SI NO</p> <p>69. SI NO</p> <p>70. SI NO</p> <p>71. SI NO</p> <p>72. SI NO</p>
--	--	---	---

## ANEXO G1: Encuesta de motivación inicial

## ¿Te motivan las actividades de clase?

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre las **actividades** que han realizado hasta ahora en la clase de **Lengua castellana y Literatura**. Respondernos no te tomará más de 10 minutos. ¡Muchas gracias por tu ayuda!

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Estoy de acuerdo con estas afirmaciones.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Saber qué debo hacer para conseguir buena nota me ayuda a concentrarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Prefiero las actividades en las que puedo competir contra mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Prefiero hacer actividades que tengan un producto tangible (un texto escrito, un vídeo, una imagen, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me gustan más las actividades grupales que las individuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. En general me parecen fáciles las actividades que hacemos en esta asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO G2: Encuesta de motivación final

## ¿Te motivan las actividades de clase?

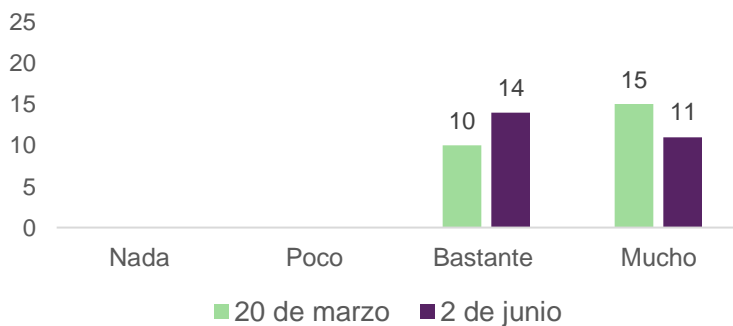
A continuación encontrarás algunas preguntas sobre **los retos y actividades** que acabáis de realizar en la clase de **Lengua castellana y Literatura**. Responderlas no te tomará más de 5 minutos. ¡Muchas gracias por tu ayuda!

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

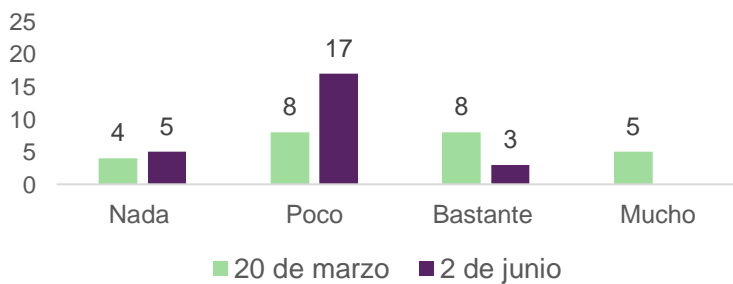
Estoy de acuerdo con estas afirmaciones.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8. Saber qué debo hacer para conseguir buena nota me ayuda a concentrarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.9. Prefiero las actividades en las que puedo competir contra mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Prefiero hacer actividades que tengan un producto tangible (un texto escrito, un vídeo, una imagen, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me gustan más las actividades grupales que las individuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. En general me parecen fáciles las actividades que hacemos en esta asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO G2: Resultados encuesta grupo completamente gamificado G3.

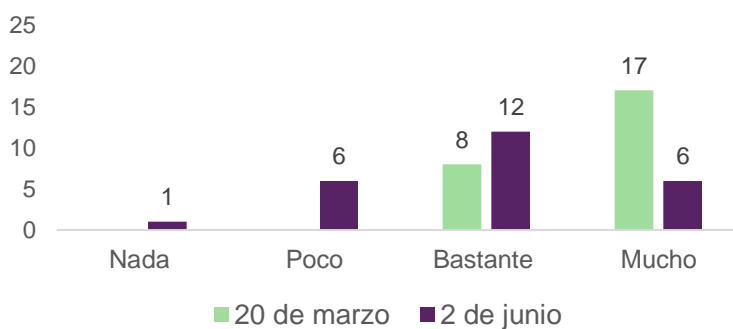
### 1. Cuando termino una actividad me siento satisfecho/a.



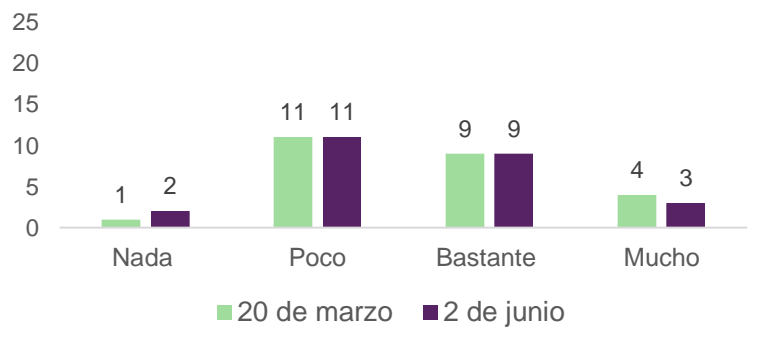
### 2. Al comienzo de la actividad estoy muy entusiasmado/a, pero después mi interés va bajando.



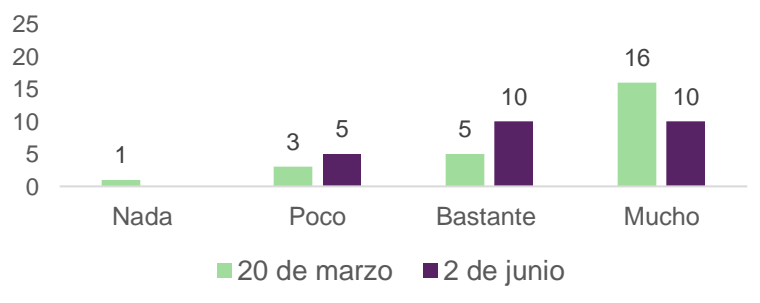
### 3. Me atraen más las actividades que representan un desafío.



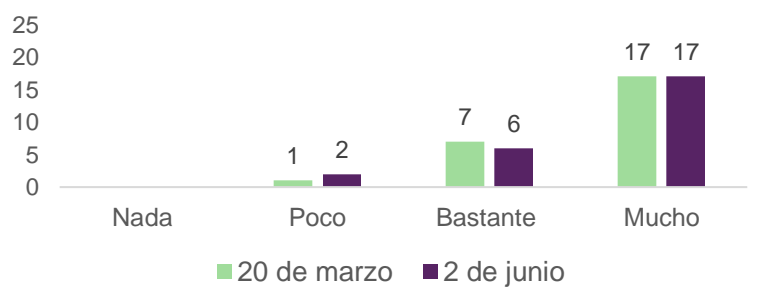
4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.



5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.

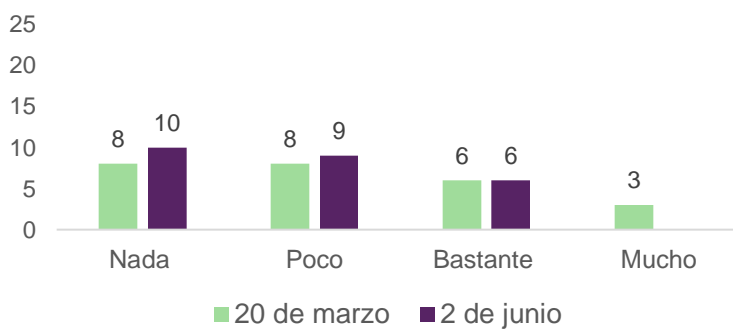


6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.

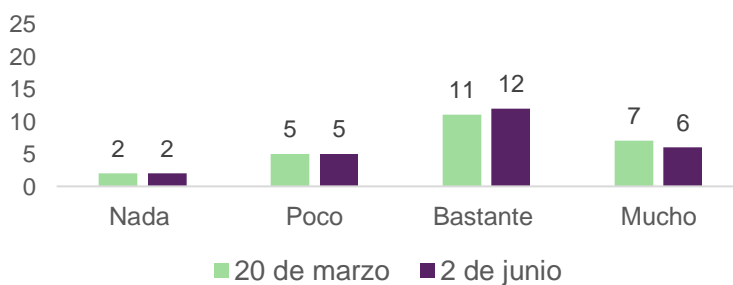




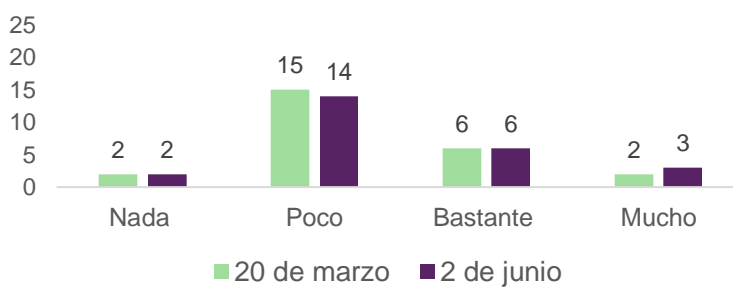
7. Hice las actividades sólo porque se supone que debo hacerlas.



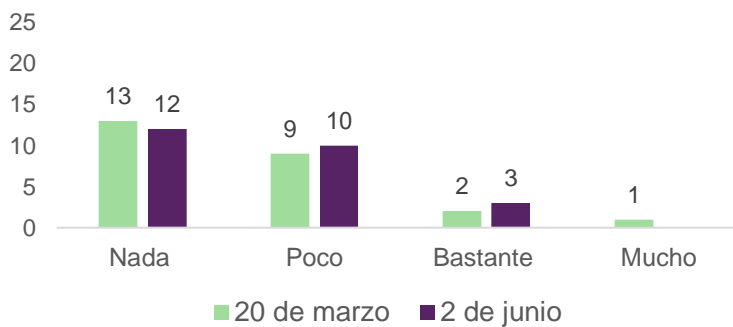
8. Saber qué debo hacer para conseguir buena nota me ayuda a concentrarme.



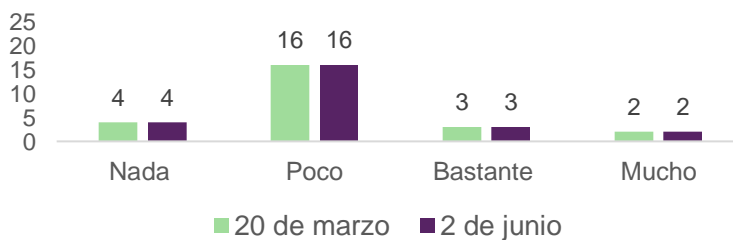
9. Prefiero las actividades en las que puedo competir contra mis compañeros.



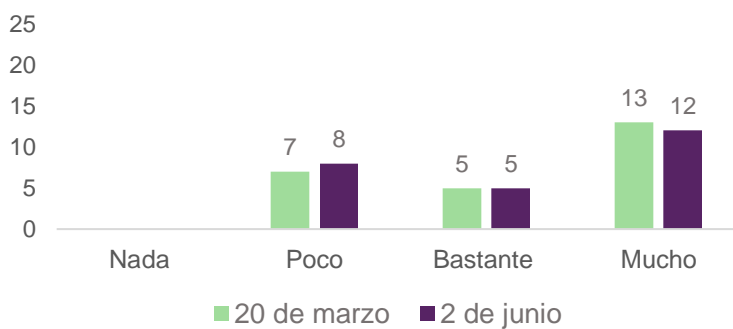
10. Si la actividad es muy difícil, me rindo con facilidad.

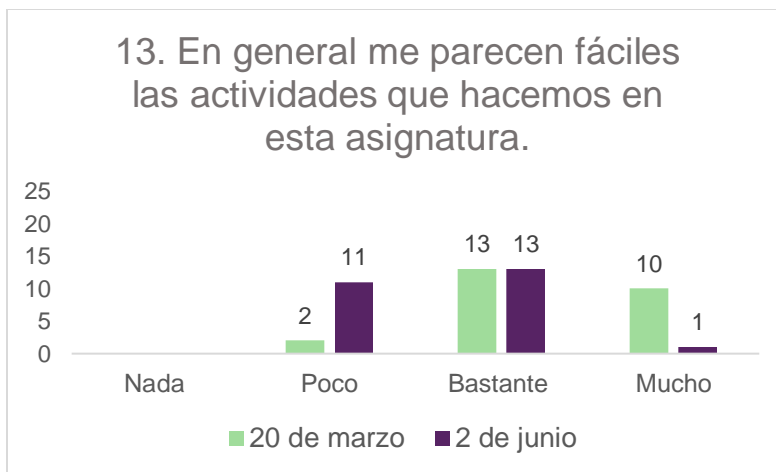


11. Prefiero hacer actividades que tengan un producto tangible (un texto escrito, un vídeo, una imagen, etc.).

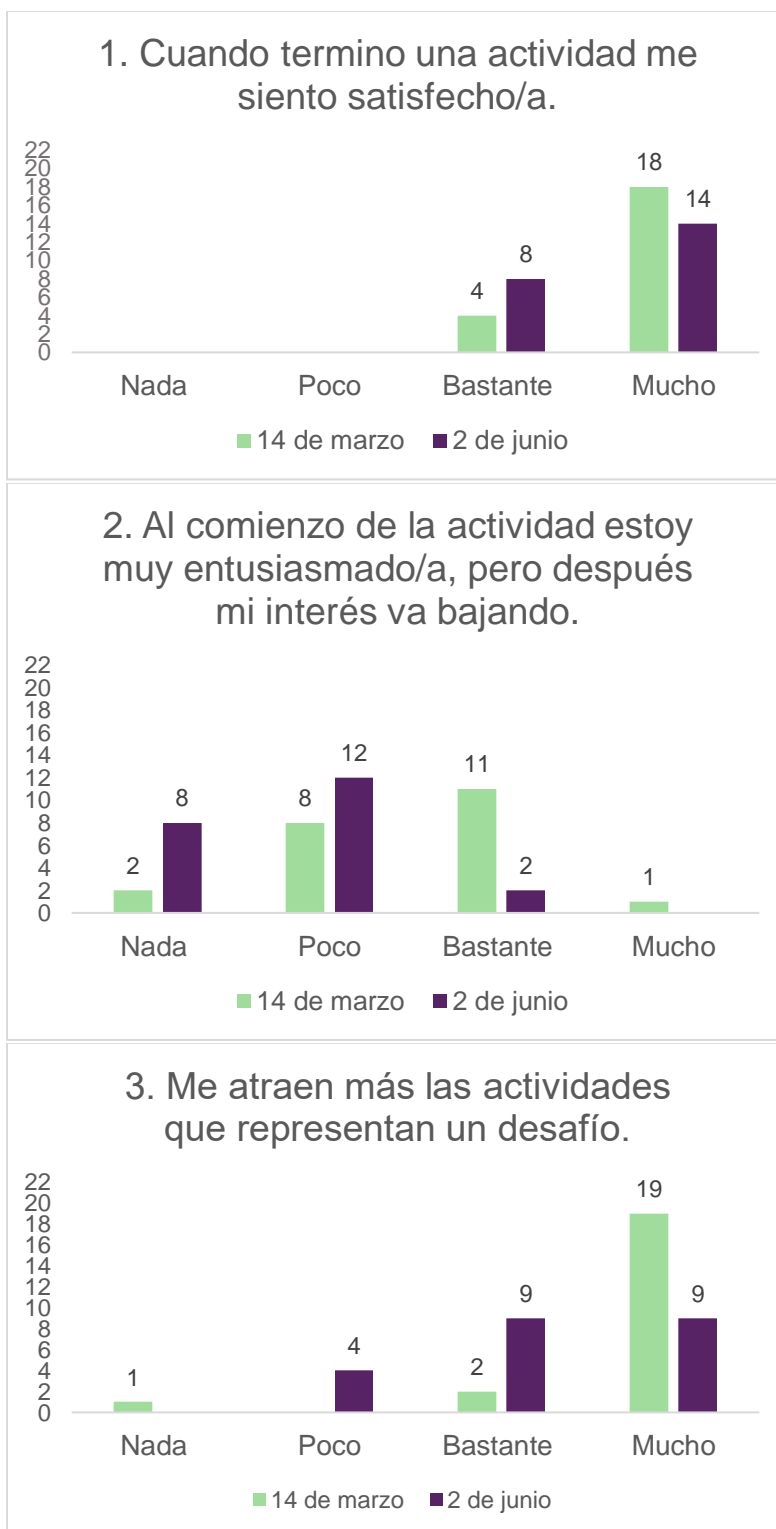


12. Me gustan más las actividades grupales que las individuales.

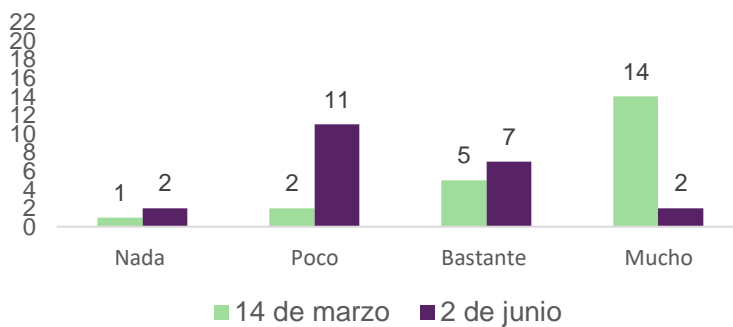




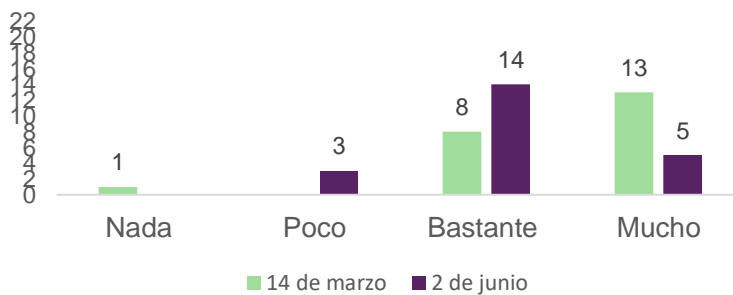
## ANEXO G3: Resultados encuesta grupo parcialmente gamificado G4.



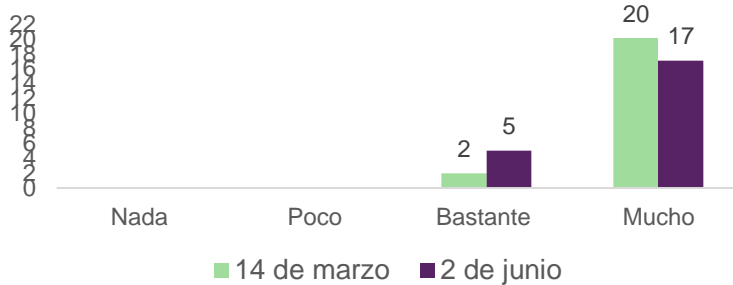
4. Prefiero hacer tres actividades de 15 minutos que una de 45.

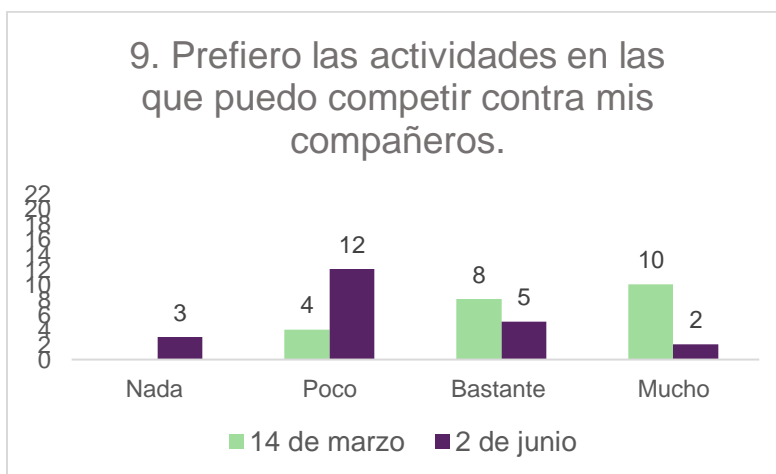
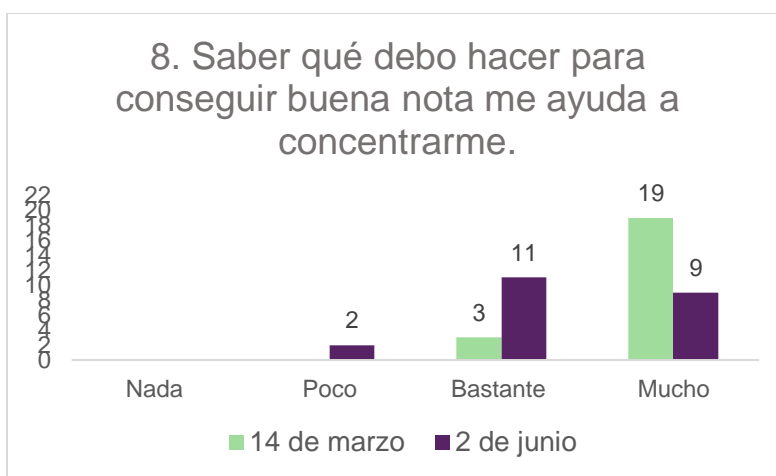
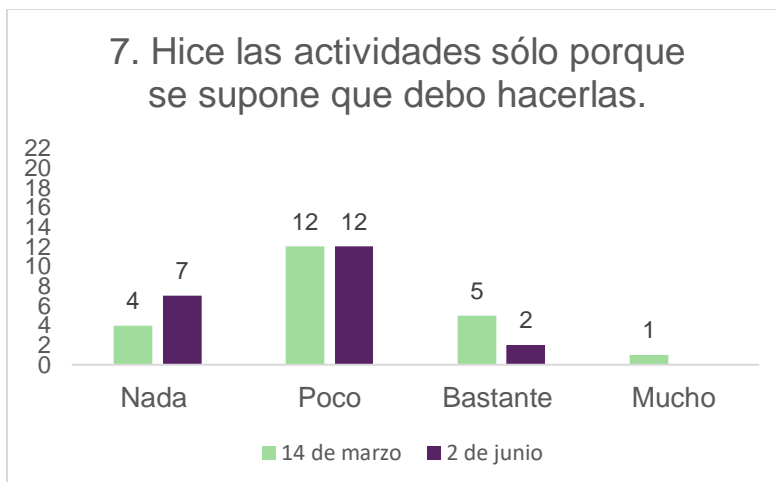


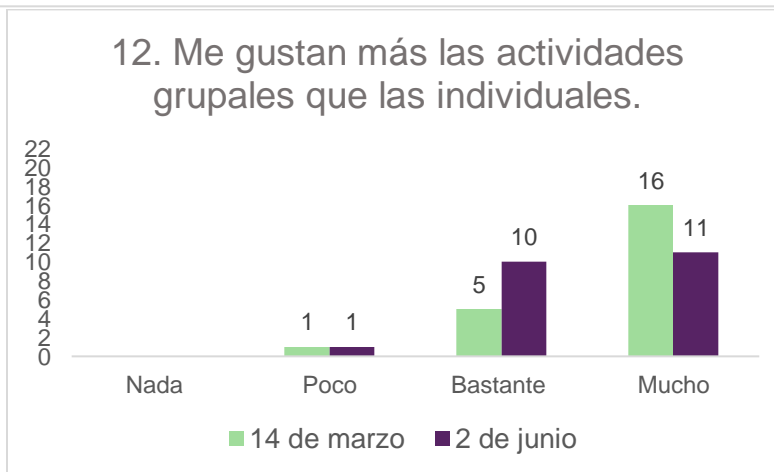
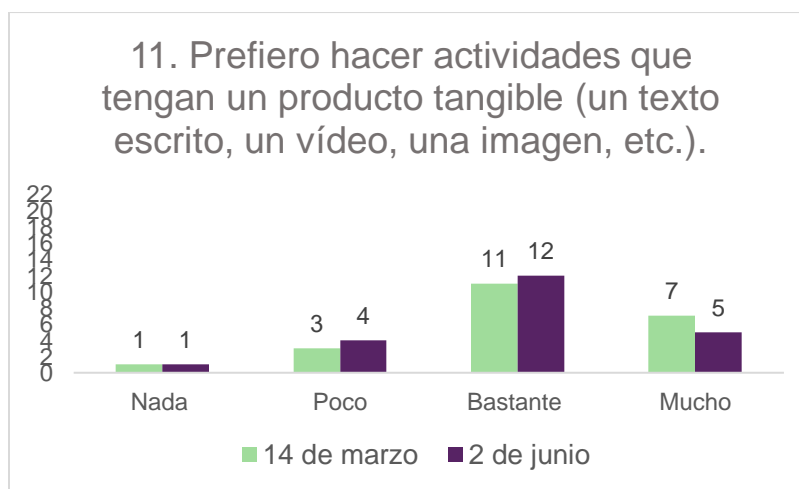
5. Me siento capaz de resolver cualquier actividad de esta asignatura.

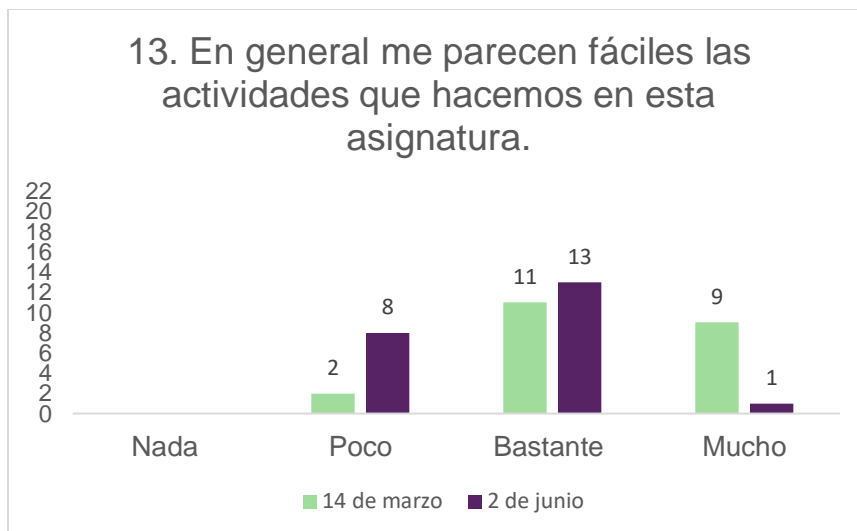


6. Disfruto haciendo actividades que implican colaborar con mis compañeros.











## ANEXO H: Narrativa, transcripción de los audios de la Ministra de Magia

### Mensaje 1

#### Reclutas

El Ministerio está algo confuso con la irregularidad de vuestro desempeño durante la primera fase del plan realtic. De todas maneras, felicitamos a los reclutas que han superado exitosamente los retos y que, de esa forma, han podido acreditarse como entrenadores de magos para infiltrarse en el mundo muggle. Encontrarán la credencial en vuestros expedientes respectivos. ¡Enhorabuena!

Las instrucciones sobre la segunda fase y final del programa estarán a cargo de los agentes Doble R y Línber, a esta última no la conocéis aún, pero confiamos en que trabajaréis bien juntos.

Bienvenidos a las filas del ministerio de magia, agentes técnico-lingüísticos.

### Mensaje 2 (G4)

Lamentamos no haberlos informado inicialmente sobre el plan realtic, pero esperamos que comprendáis que necesitábamos asegurarnos de que podíamos confiar en vosotros. Nos habéis sorprendido gratamente durante la primera fase, por eso confiamos en que sabréis demostrar vuestra valía también en la segunda fase y final del plan.

A partir de aquí estaréis a cargo de la agente Línber y del agente Doble R, a quien ya conocéis bien. Os dejo en buenas manos. Ahora es vuestro turno de demostrar qué tan buenos entrenadores sois.

Bienvenidos a las filas del ministerio de magia, agentes técnico-lingüísticos.

## ANEXO I1: Secuenciación unidad I, primera versión

Descripción	Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios de evaluación
<p>Actividad inicial: El mandato</p> <p>Sesiones: 1 Duración: 60 minutos.</p> <p>La actividad está compuesta por dos bloques diferenciados.</p> <p><b>I. Prólogo</b> Organización social: exposición del profesor frente al gran grupo. <b>Competencia básica 7.</b></p> <p><b>II. ACT00 “Expediente del recluta”</b> Organización social: Pequeño grupo (5 estudiantes). La actividad se realiza individualmente y con episodios de negociación grupal. <b>Competencia básica 2.</b></p>	<p><b>Bloque I</b> Objetivo narrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducir la propuesta e implicar a los estudiantes en el proceso.</li> </ul> <p>Objetivos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender información en formato oral.</li> </ul> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender correctamente un manual de instrucciones.</li> <li>Identificar los rasgos textuales del manual, sobre todo la secuenciación lógica del procedimiento.</li> </ul>	<p><b>Bloque I.</b> Dimensión comunicación oral. Comprensión de mensajes simples. identificación de lenguas distintas del castellano.</p> <p><b>Bloque II.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensión comprensión lectora.</li> <li>Tipología textual: el manual de instrucciones.</li> <li>Modo imperativo.</li> <li>Otras construcciones gramaticales que vehiculan órdenes: uso del futuro simple y del presente del subjuntivo, perífrasis obligativa (tener que + infinitivo). [Se apunta a la reflexión, no al conocimiento declarativo].</li> </ul>	<p><b>Bloque I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Audio con los mensajes de las oficinas.</li> <li>Audio con el mensaje de la ministra.</li> </ul> <p><b>Bloque II</b> <b>6 sobres con materiales.</b> Cada sobre contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 manual de instrucciones para hacer las libretas.</li> <li>5 cartulinas blancas A4.</li> <li>5 hojas blancas A4.</li> <li>5 bolsillos plegados.</li> <li>50 hojas recicladas A4.</li> <li>25 hojas A4 de colores variados.</li> <li>10 pinzas para apretar papeles. Adicionalmente el profesor tendrá: dos reglas pequeñas y dos pegamentos en barra.</li> </ul>	<p><b>Bloque I</b> Colocar el audio 1 (mensajes del mundo). *Preguntar qué creen que está pasando. *Preguntar qué lenguas y acentos reconocen. Colocar el audio 2. Formular preguntas para comprobar la comprensión de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exponer las “reglas del juego” según las directrices del texto “Protocolo plan realTIC”.</li> </ul> <p><b>Bloque II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reunir a los estudiantes en 6 grupos de 5.</li> <li>Entregar a cada grupo un sobre con materiales. Manual de instrucciones</li> <li>Supervisar el correcto procedimiento de elaboración de las libretas.</li> <li>El viernes el ministerio comenzará a coser las libretas.</li> </ul>	<p><b>Bloque I</b> Preguntas de comprobación de la información transmitida en los audios.</p> <p><b>Bloque II</b> Adecuación del producto final a lo estipulado en el manual de instrucciones.</p>

Descripción		Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios de evaluación
Actividades de desarrollo: 01 Identidades de tapadera	<p>Sesiones: 1 Duración: 60 minutos. Modalidad: Individual/competición.</p> <p>La actividad está compuesta por dos bloques diferenciados.</p> <p><b>I. Audio texto descriptivo (15 minutos)</b> Organización social: Parejas. <b>Competencia 7. Competencia básica 4.</b></p> <p><b>II. Organización social:</b> Competición individual. (40 minutos) <b>Competencia básica 5. Competencia básica 6.</b></p>	<p><b>Bloque I</b> Objetivo narrativo: los agentes dobles necesitan una identidad que les permita infiltrarse en el mundo <i>muggle</i> sin levantar sospechas. Objetivos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los elementos constitutivos del texto descriptivo, específicamente la descripción de personajes (prosopografía y etopeya).</li> </ul> <p><b>Bloque II</b> Objetivos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componer un texto descriptivo, recogiendo características físicas y psicológicas del personaje.</li> </ul>	<p><b>Bloque I.</b> Comprensión de un texto descriptivo oral. Interpretación de la descripción de un personaje. Reconocimiento de sustantivos y adjetivos.</p> <p><b>Bloque II.</b> Descripción objetiva. Descripción subjetiva. El Adjetivo. Verbos copulativos. El complemento del nombre.</p>	<p><b>Bloque I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con altavoces.</li> <li>• Audio del texto descriptivo.</li> <li>• Set de preguntas que responder en el expediente.</li> </ul> <p><b>Bloque II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con proyector.</li> <li>• PowerPoint con las identidades.</li> <li>• Hojas “oficiales” para el texto definitivo. [Las anotaciones y planificación del texto deberían ir en el expediente]</li> </ul>	<p><b>Bloque I (15 minutos)</b> En parejas. Escuchar con atención para identificar las características del personaje. Proponer categorías para agrupar las características. Bosquejar en el expediente lo que debería tener una descripción completa de un personaje.</p> <p><b>Bloque II Individual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción: el reto consiste en escribir identidades de tapadera para dos agentes: un hombre y una mujer. Las mejores serán premiadas.</li> <li>• Se les pasa la rúbrica con que el ministerio evaluará.</li> <li>• Se pone la primera diapositiva con los agentes.</li> </ul>	<p><b>Bloque II</b> Rúbrica que recoge estos criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de características físicas y psicológicas del personaje.</li> <li>• Un apartado de descripción objetiva y otro de subjetiva.</li> <li>• Adecuación al contexto.</li> <li>• Claridad de la descripción.</li> <li>• Coherencia y cohesión.</li> <li>• Precisión en el uso del léxico.</li> <li>• Corrección en el empleo de los adjetivos.</li> </ul>

Descripción		Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios evaluación
Actividades de desarrollo: 02 Manuales cotidianos	<p>Sesiones: 2 Duración: 120 minutos Modalidad: Grupal/colaboración</p> <p><b>SESIÓN I</b> Organización social: Pequeño grupo (6 estudiantes) / Parejas <b>Competencia 2.</b> <b>Competencia 4.</b> <b>Competencia 11.</b></p>	<p><b>Sesión I</b> Identificar las características textuales de un manual, contrastando un texto con su conocimiento previo. Valorar un texto en función de sus objetivos comunicativos. Planificar un texto instructivo.</p>	<p><b>Sesión I</b> El texto instructivo: Organización lógica de un procedimiento. Marcadores discursivos: ordenadores I.</p>	<p><b>Sesión I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento reto 2</li> <li>• Expediente del recluta</li> <li>• Un móvil con grabadora de voz.</li> <li>• Preguntas guía de reflexión sobre el género “manual de instrucciones”. v.g. ¿Sirve realmente hacer lo que señala el título? ¿Describe el proceso utilizando una secuencia lógica? ¿Se identifican con claridad los materiales que se necesitan para realizar la acción? ¿El proceso puede realizarse perfectamente prescindiendo del manual?</li> </ul>	<p><b>Sesión I</b> Deben leer el documento del reto 2 para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) valorar por qué les sirve o no el ejemplo dado.</li> <li>b) Realizar una planificación colectiva de lo que debería contener el manual que deben hacer.</li> <li>c) En parejas, escribir un borrador del manual.</li> </ol> <p>Toda la discusión que se genere sobre el punto a) debe registrarse en audio con el móvil y dárselo al profesor al final. *Adjuntar el manual de instrucciones de las libretas para que comparen. Al finalizar, cada grupo debe aportar 3 borradores distintos del manual y el audio de su sesión de trabajo.</p>	<p><b>Sesión I</b> Profundidad de la reflexión. Argumentos aportados para apoyar sus posturas.</p>

Descripción	Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios evaluación
<p>Sesiones: 2 Duración: 120 minutos Modalidad: Grupal/colaboración</p> <p><b>SESIÓN II</b> Organización social: Bloque I: individual/parejas</p> <p><b>Competencia 5.</b> Bloque II: tríos</p> <p><b>Competencia 6.</b></p>	<p><b>Sesión II</b> <b>Bloque I</b> Conocer las características textuales de un manual de instrucciones. Ser capaz de escribir un texto que se adecúe al género “manual de instrucciones”. Poder detectar y corregir errores en un texto instructivo.</p> <p><b>Bloque II</b> Identificar las características de un manual de instrucciones. Revisar los textos producidos por los compañeros.</p>	<p><b>Sesión II</b> Marcadores discursivos: ordenadores II. El imperativo y otras construcciones para transmitir órdenes: el presente del subjuntivo, perífrasis obligativa (tener que+ infinitivo), el futuro simple, modalizadores para atenuar.</p>	<p><b>Sesión II</b> Hojas oficiales para los textos definitivos. Identificando con letras la tarea que describe el manual. Rúbrica de evaluación. Las actividades son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Atarse los zapatos.</li> <li>B. Hacerse una trenza simple.</li> <li>C. Colocarse una camisa.</li> <li>D. Fregar los platos.</li> <li>E. Cepillarse los dientes.</li> </ul> <p>**Si se considera necesario, el profesor puede reemplazar una actividad por la opción “hacer un barco de papel”.</p>	<p><b>Sesión II</b> Manteniendo la estructura del grupo de 6, los estudiantes escriben en parejas un manual (20 minutos). Se intercambian los manuales entre sí para revisarlos y corregirlos (5-7 min). Se incorporan las correcciones pertinentes al texto definitivo (10min) Se entregan los manuales al profesor. Él los redistribuirá así:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo A recibe los manuales de C, D y E.</li> <li>Grupo B recibe los manuales de A, D y E.</li> <li>Grupo C recibe los manuales de A, B y E.</li> <li>Grupo D recibe los manuales de A, B y C.</li> <li>Grupo E recibe los manuales de B, C y D.</li> </ul> <p>El proceso de evaluación se hace en parejas usando una rúbrica. Uno lee en voz alta mientras el otro realiza el procedimiento. Juntos evalúan el texto y firman su valoración.</p>	<p><b>Sesión II</b> Rúbrica de evaluación. Presencia de apartados de título, materiales y procedimiento. Claridad y precisión en la exposición del procedimiento.</p>

Descripción	Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios evaluación
<p>Actividades de desarrollo: 03 Díctame que no entiendo</p> <p>Sesiones: 2 Duración: 120 minutos Modalidad: Grupal/competición Organización social: pequeño grupo (de 5).</p> <p><b>Competencia 8.</b> <b>Competencia 10.</b></p> <p>Actividad en que G3 y G4 interactúan. G3 responde los dictados leídos por G4 y viceversa.</p> <p>En G3 y G4 ganan dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El que reciba en su actividad las puntuaciones más altas (esto quiere decir que el texto se entiende perfectamente).</li> <li>El grupo cuyos miembros puntúen más en los dictados.</li> </ul>	<p><b>Sesión I</b> Ser capaz de leer correctamente e un texto narrativo, dándole la entonación adecuada; respetando sus signos de puntuación y cuidando la dicción.</p> <p><b>Sesión II</b> Escribir correctamente e un texto, a partir del audio de un dictado.</p>	<p><b>Sesión I</b> Signos de puntuación. La entonación de un texto narrativo.</p> <p><b>Sesión II</b> Ortografía literal, puntual y acentual.</p>	<p>Microcuentos (12) Móviles. Vídeo explicativo de la actividad dictado en Educaplay . Ordenadores con acceso a Internet.</p>	<p><b>Sesión I</b> Se da un cuento por grupo. El grupo debe dividir el texto en tantas secciones como miembros tenga el grupo. Cada integrante debe leer su sección para grabar una versión de dictado (lectura pausada, sin dictar los signos de puntuación). Entregan los 5 audios al profesor. Luego, cada uno grabará una versión leída del cuento (lectura a velocidad normal y quizá un poco dramatizada). Escucharán sus versiones para elegir cuál se colgará en la actividad de Educaplay. Para valorar las versiones daremos una rúbrica de auto y otra de co-evaluación.</p> <p><b>Sesión II</b> Cada alumno entrará a los dictados creados por la otra clase y realizará 5 ejercicios de dictado distintos y los valorará utilizando la rúbrica dada por el profesor. La premiación de los mejores dictados se realizará en una sesión aparte.</p>	<p>La entonación de los signos de puntuación es adecuada. El texto se entiende con claridad. La velocidad de la lectura es la adecuada para un dictado.</p>

Descripción	Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios de evaluación
<p>Actividades de desarrollo: 04 Refranero visual</p>	<p>Sesiones: 1 Duración: 60 minutos Modalidad: Individual/Colaboración Organización social: Individual/parejas</p> <p>Opciones: grabar vídeo con el móvil/ dibujar</p>	<p>Identificar la o las figuras literarias presentes en el refrán. Interpretar el sentido literal de las figuras literarias presentes en refranes. Plasmar en un texto visual (vídeo o imagen) el sentido de una expresión tradicional.</p>	<p>Figuras literarias: metáfora, comparación, personificación e hipérbole. Planificación de textos visuales (guion/escaleta).</p> <p>Vídeos de ejemplos Refranes (15) que incluyan alguna figura literaria, preferentemente: metáfora, comparación, personificación e hipérbole. Escaleta de alguna escena. El producto de esa escena. Bosquejos de imágenes y la imagen resultante. Expediente del recluta (para anotaciones y hacer borrador).</p>	<p>Se proyecta el texto del cuarto reto. El profesor proyecta el vídeo de ejemplo. Formula preguntas para que el gran grupo deduzca cómo se planifica un texto visual de esas características. Cada estudiante recibe un grupo de tres refranes. Ha de escoger uno para representarlo. Vuelve a proyectarse el vídeo de ejemplo. Los estudiantes graban con el móvil el vídeo del refrán escogido, o bien, dibujan su interpretación del mismo.</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p>

Descripción		Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios evaluación
Actividades de desarrollo: 05	Infografías para el mundo	<p><b>Sesión I</b> Identificar las características textuales de una infografía. Valorar un texto en función de sus objetivos comunicativos. Planificar un texto multimodal.</p>	<p><b>Sesión I</b> La infografía: Características tipológicas del texto. Recursos gráficos que aportan o jerarquizan la información dentro del texto multimodal.</p>	<p>-Infografía de ejemplo. -Proyector</p>	<p>El reto comienza mostrándoles una infografía en el proyector. Guiados por el profesor, el gran grupo identifica los elementos de la infografía y qué recursos visuales emplea para comunicar. Se divide la clase en dos grupos. A cada mitad se le asigna hacer una infografía distinta. La mitad A realiza Aeropuerto-BCN Mientras la mitad B hace BCN-Castell. Los de A compiten entre ellos por realizar la mejor infografía. Lo mismo en B. Una pareja compuesta por un integrante de A y uno de B, trabajan en colaboración para realizar las mejores infografías de sus grupos respectivos. Las infografías serán firmadas por ambos, señalando quién colaboró y quién es el responsable.</p>	<p>Participación en clase. Adecuación de sus comentarios.</p>
		<p>Sesiones: 2 Duración: 120 minutos Modalidad: Individual/ Colaboración- Competición <b>Sesión I</b> Organización social: gran grupo</p>				



	<p>Seleccionar la información relevante para la composición del texto. Organizar la información en un texto multimodal. Negociar con el compañero los aspectos visuales del texto que garanticen su efectividad comunicativa.</p>	<p>Recursos visuales para la oposición textual: tipografía, tamaño, colores, ubicación espacial en la página. Características del texto multimodal. Jerarquización de la información.</p>	<p>-Documento reto 5. -Ordenador con internet para trabajar en Canva o Piktochart. -Expediente del recluta (para anotaciones y hacer borrador).</p>	<p>Los estudiantes se organizan en parejas. Luego, de forma individual comienzan a trabajar cada uno en su infografía, pues cada texto debe tratar un tema distinto. Tendrán que negociar asuntos como si harán un diseño común para las dos infografías o, por el contrario, cada una requiere una forma distinta. Una vez que hayan convenido el bosquejo de las respectivas infografías, tendrán que construirlas utilizando los programas soportados en línea Canva o Piktochart (también pueden utilizar otra herramienta que el profesor conozca y con la que los estudiantes estén más familiarizados). Finalmente, revisarán sus textos y darán su conformidad para enviar al profesor vía correo electrónico sus infografías terminadas.</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p>
--	---	---	---	---	------------------------------


## ANEXO I.2: Nueva actividad 4, U I

Descripción		Objetivos	Contenidos	Materiales	Instrucciones	Criterios evaluación
Actividades de desarrollo: 04 Microrrelato reconstruido	Sesiones: 1 Duración: 60 min. Modalidad: Grupal/Colaboración	Identificar los acontecimientos de un texto narrativo, asociándolo a la estructura narrativa básica: introducción, conflicto y desenlace. Escribir un texto narrativo, a partir de los hechos dibujados por otro grupo.	La estructura narrativa del cuento: introducción, conflicto y desenlace. Los acontecimientos o hechos de un cuento.	Además del expediente del recluta para planificar el trabajo, cada grupo recibirá: -Un microrrelato. -Cinco tarjetas blancas de cartulina. -Un set de lápices de colores.	Los estudiantes forman grupos de 5 integrantes. El profesor comunica las instrucciones y luego distribuye los materiales entre los grupos. Cada grupo lee el microrrelato que le ha tocado. Deciden cuáles son los cinco acontecimientos esenciales para comprender a cabalidad el texto. Cada miembro del equipo dibujará en una tarjeta uno de los hechos del cuento. Tienen 30 minutos para realizar esta parte de la actividad. A continuación, el grupo pasará sus tarjetas dibujadas al grupo que tenga a su derecha y, a su vez, recibirá las tarjetas del grupo de la izquierda. Con esas tarjetas tendrán que escribir un cuento, para ello deberán organizar los acontecimientos de las tarjetas en una secuencia que resulte lógica. Finalmente, leerán en el gran grupo los cuentos resultantes.	Identifican correctamente los hechos principales del cuento. Escriben un cuento organizando y desarrollando los hechos en una secuencia lógica.

## ANEXO J: Materiales de la unidad I, G3

00. Actividad introductoria

Diapositiva 1




Plan  
**R.E.A.L.T.I.C**

**R**eclutamiento  
**E**xcepcional de  
**A**gentes  
**L**ingüístico-  
**T**écnico para  
**I**nfiltrar magos en el  
**C**ampo muggle

**CLASSIFIED**

**CONFIDENTIAL**



Diapositiva 2



**R.E.A.L.T.I.C**

El plan está compuesto por una serie de retos. Cada reto ha sido diseñado para comprobar si los reclutas son aptos para desempeñarse como entrenadores de muggles.

Una vez terminada esta fase, los reclutas que logren la certificación de "entrenador/a muggle" tendrán a su cargo la preparación de un agente del Ministerio de Magia.

**CONFIDENTIAL**



## ANEXO K: Tabla descriptiva de las actividades de la unidad II

CÓDIGO	NOMBRE	RELACIÓN	MECÁNICA	HABILIDAD	DIFICULTAD	PRODUCTOS	MATERIALES	TIEMPO
COM-C1F	Detectives I	pareja	colaboración	leer	0,5	Responder enigmas	Textos literarios	30 min
COM-C1MA	Detectives II	pareja	colaboración	leer	1	Responder enigmas	Textos literarios	30 min
COM-C1MB	Detectives III	pareja	colaboración	leer	1	Responder enigmas	Textos literarios	30 min
COM-C1D	Detectives IV	pareja	colaboración	leer	1,5	Responder enigmas	Textos literarios	30 min
COM-C1VD	Detectives V	individual	competición	leer	2	Responder enigmas	Textos literarios	30 min
DIA-C1	Diálogos de películas	individual	competición	escribir	1	Diálogos creados Dibujos/descripción imágenes	Fichas imágenes (x2). Fichas diálogos (x2).	30 min
DIA-C2FA	Burgers & fries	individual	competición	hablar	1	Audio Informativo Anotaciones	auriculares apar.grabación	15 min
DIA-C2FB	El corte portugués	individual	competición	hablar	1	Audio Informativo Anotaciones	auriculares apar.grabación	15 min
DIA-C2MA	Relente	individual	competición	hablar	1,5	Audio Informativo Anotaciones	auriculares apar.grabación	30 min
DIA-C2MB	Aeropuerto de Rous	individual	competición	hablar	1,5	Audio Informativo Anotaciones	auriculares apar.grabación	30 min
DIA-C2D	Telecon	individual	competición	hablar	2	Audio Informativo Anotaciones	auriculares apar.grabación	45 min
DIA-C3M	Gumball M	pareja	colaboración	escuchar	1	Responder preguntas de la ficha de trabajo	VID-DIA-C3 expediente auriculares apar.grabación	30 min
DIA-C3D	Gumball D	pareja	colaboración	escuchar	1,5	Responder preguntas de la ficha de trabajo	VID-DIA-C3 expediente auriculares apar.grabación	30 min

CÓDIGO	NOMBRE	RELACIÓN	MECÁNICA	HABILIDAD	PUNTAJE	PRODUCTOS	MATERIALES	TIEMPO
MOD-C2F1	Emoticonos F-1	individual	competición	escribir	0,5	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
MOD-C2F2	Emoticonos F-2	individual	competición	escribir	0,5	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
MOD-C2M1	Emoticonos M-1	individual	competición	escribir	1	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
MOD-C2M2	Emoticonos M-2	individual	competición	escribir	1	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
MOD-C2D1	Emoticonos D-1	individual	competición	escribir	1,5	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
MOD-C2D2	Emoticonos D-2	individual	competición	escribir	1,5	5 oraciones distintas	Texto con emoticonos	30 min
DIA-L1	Diálogos robóticos	pareja	colaboración	escribir	3	Resumen del diálogo Anotaciones Informe de errores	Informe de errores en los diálogos	120 min
				escuchar	4			
DIA-L2	Big bang y proverbios	pareja	colaboración	hablar	3	Análisis diálogos del vídeo Anotaciones sobre el proverbio Diálogo sobre el proverbio.	VID-DIA-L2 expediente auriculares dispositivo reproducción	120 min
				escuchar	2			
ORA-C1D	Fuga prisión	individual	competición	leer	2	Mapa resuelto	texto en actividad	30 min
ORA-C1M	Fuga prisión	pareja	colaboración	leer	2	Mapa resuelto	texto en actividad	30 min
ORA-C1F	Fuga prisión	individual	competición	leer	1	Mapa resuelto	texto en actividad	30 min
ORA-C2F	Mosaico sintaxis	pareja	colaboración	leer	1	Mosaico resuelto	texto en actividad	30 min

CÓDIGO	NOMBRE	RELACIÓN	MECÁNICA	HABILIDAD	DIFICULTAD	PRODUCTOS	MATERIALES	TIEMPO
ORA-C2M	Mosaico sintaxis	pareja	colaboración	leer	1,5	Mosaico resuelto.	texto en actividad	45 min
ORA-C2D	Mosaico sintaxis	pareja	colaboración	leer	2	Mosaico resuelto.	texto en actividad	60 min
ENT-L1	Entrevista de José Mota	pareja	colaboración	hablar	4	Definición de entrevista. Planificación de su entrevista. Vídeo entrevista	VID-ENT-L1 Auriculares Dispositivo reproducción y grabación	120
				escribir	4			
				escuchar	1,5			
ORA-L1	Entrevista a Elizabeth Loftus	pareja	colaboración	hablar	2	Responder preguntas Registrar y justificar errores Audio con las preguntas de entrevista	Texto de la entrevista	60 min
				leer	1			
EXP-L1	Charla TED Drexler	pareja	colaboración	escribir	1	Preguntas respondidas. Resumen y cuadro. Análisis citas Vídeo explicando un concepto	VID-EXP-L1 Auriculares Dispositivo reproducción y grabación	120 min
				escuchar	4			
				hablar	5			

## ANEXO L1: Transcripción textos reflexión final, G3

### **Estef Sweet**

Para empezar, me ha gustado mucho la actividad de este trimestre. Ha sido muy divertido y entretenido.

Seguidamente, prefiero hacer el trabajo de este trimestre y no el de siempre, es decir, con el libro, porque este es con compañeros, más divertido y me parece más fácil. Creo que aprendes igual, solo que de manera divertida.

Finalmente, me gustaría seguir haciendo de esta manera los trabajos.

### **Genevife**

Yo creo que me va mejor con esta temática porque trabajo con compañeros.

Eso de que allá retos donde ganamos barritas y nos esforzamos para poder conseguir más barritas.

Prefiero esta opción porque me gusta hacer retos donde gano cosas como chapas o barritas, etc. Me gusta la temática del libro pero no me gusta escribir, ni hacer muchos exámenes como en otras asignaturas.

Desde mi punto de vista es más fácil hacer estos retos, no porque no me guste como se hace con el libro sino porque es más eficiente porque nos esforzamos al ganar cosas por escribir, hablar, leer y escuchar.

Y esa es mi opinión sobre si prefiero la temática del libro o temática de esto. Porque aprendemos cosas haciendo retos.

### **McDollar**

Este último trimestre me ha gustado mucho más la forma de trabajar a la normal, ya que trabajamos en grupo y además es una forma de aprender muy divertida.

### **bolito**

Esta actividad me va peor para mí aprendizaje prefiero hacer clase normal porque aprendo mas cosas pero estas actividades me gustan mucho.

### **Nick**

Este último trimestre a sido para mí, el mejor de todos.

Ya que a sido una forma muy original y divertida de trabajar. Además he aprendido mucho. (Me a ayudado a trabajar más my mente)

**Ainoa**

Me parece mejor la manera tradicional porque se aprenden muchas más cosas, con lo de la libreta me ha ido fatal porque no me ha dado tiempo de nada. La manera tradicional va mucho mejor.

**Ariana Pueyo**

Este método si me ha gustado por es otra forma de aprender, y te lo pasas mucho mejor. Quando ves los videos aprendes cosas que seguramente no sabias, o historias.

**Vale**

Esta actividad me a gustado mucho porque es una forma divertida y practica de aprender.

**Kitus**

Me ha gustado mucho porque me gusta hacer actividades individuales y colectivas, pero ahora se que no hay que perder tanto tiempo para hacer una sola actividad porque por 2 clases mas puedes hacer muchas cosas.

Me ha gustado estas actividades.

**Jerry González**

Este último trimestre me ha parecido muy divertido haciendo actividades diferentes a las clases normales. Algunas actividades eran un poco aburridas y otras más divertidas; unas con mas puntos y otras con menos. Pero al final, me ha encantado hacer actividades diferentes.

**Carlos Garrido**

Estas clases me han gustado muchísimo! Siento que he mejorado en la escritura y en la lectura y me resulta más fácil leer.

Pero, con toda la mayor sinceridad del mundo y con todo respeto, creo que, aunque haya resultado divertido, me gustaría que volviesen las clases normales porque creo que aprendemos muchas cosas mas. No es tan divertido pero creo que a eso se viene a la escuela, a aprender "así" no? Has tenido una muy buena idea, Pablo, con los agentes secretos, etc. Pero creo que tendríamos que volver a aprender con la misma forma de antes. ¡Muchas gracias por esta experiencia tan chula! (Lo bueno que tiene es que con los retos muestras mas interés a aprender pero, bueno eso, ya esta dicho todo agente RR, Gracias)

**Harry Potter**

Siendo sincera prefiero mucho más estas clases que no las avituales. Me parece más fácil y un método mejor para aprender. Aunque no haya subido muchas barritas me e divertido mucho.

**Paco Sanz**



Me a gustado mucho esta manera de trabajar porque es mas divertido y tienes mas ganas de ponerte a trabajar, además utilizamos ordenadores grabamos... Es mucho mas divertido.

**Carlos Martínez**

Me gusta mas este método, aprendo a hacer mas cosas y a trabajar en equipo. Es divertido y he aprendido ha resumir mejor y muchas mas cosas. Gracias Pablo!

**Martina González**

Yo creo que a sido mucho mejor aprender de esta manera, porque le pones interés e intriga en cambio de la otra forma nadie le pone interés porque es muy aburrido. A mi me a gustado mucho y creo que e aprendido lo mismo que si hubiera estado con el libro.

**Dafne**

Para mí esta manera me gusta más que hacer castellano con el libro.

**El guaje**

Me han gustado este tipo de actividades por que son más divertidas que las clases normales.

**Jose**

Yo pienso que si que he aprendido a escribir mejor, a entender mejor y a redactar mejor. Creo que con este método he mejorado mucho y aprendido aun mas.

**Matador**

A mi me ha gustado estas actividades porque es una manera divertida de aprender y mucho más fácil de entender.

Me ha gustado más este trimestre que el primero y el segundo, me gustaría hacerlo más. Aunque no me a ido muy bien.

**Oswaldo**

Me ha gustado mucho prefiero esto que el libro y he aprendido mucho más que con el libro.

**Bolita**

Lo que mas me ha gustado de castellano en este curso, han sido las pruebas de magos. Me ha divertido mucho porquè e trabajado con una compañera y amiga excelente, también me gusta porquè és agradable trabajar en equipo.

**Elena**

Yo creo que he aprendido. Creo que es una forma de ~~hacer~~ aprender castellano con diferentes pruebas, que a la vez también estás empezando a escribir, escuchar, hablar pero de diferente forma.

Esta forma de aprender el lenguaje castellano me ha gustado mucho, porque a mi me ha motivado más que el libro, creo que es una buena forma muy buena de hacerlo. Motiva mucho más a los niños y creo que he aprendido. Me ha gustado mucho aprender de esta forma.

**Key**

Para empezar, me ha gustado como hemos echo estas actividades porque lo haces con parejas y són más fáciles que en el libro. Yo creo que si que he aprendido hacer más cosas en pareja, (ilegible), etc.

**Darren**

Yo creo que este sistema de lo de las pruebas y todo es muchísimo más divertido que el sistema tradicional.

Pero la verdad yo creo que aprendo más con el libro porque estudias pero es bastante más aburrido, el otro sistema aprendes pero no tanto.

También me lo he pasado muy bien con mi compañero tan gracioso.

## ANEXO L2: Transcripción textos reflexión final, G4

### **Lollipop**

No tengo muy claro que prefiero, ya que aunque me gusta mucho mas el nuevo método, saco más calificación con libro y libreta, y la nota és lo que a mis padres les interesa, les da igual si aprendo más con el nuevo método o no.

Yo creo que aprendo más con las actividades pero soy muy lenta y bajan mis calificaciones.

### **Nickname\_05**

El año que viene quiero trabajar con la libreta y las actividades en vez del libro y la libreta. Me parece más entretenido y divertido, me parece que cuantas más barritas tienes, más ganas de hacer actividades y subir barritas tienes. A parte no tengo una guía marcada de lo que tengo que hacer, en cambio en el libro tienes que seguirlo como está.

Hay actividades muy variadas y cada día puedes hacer un tema diferente, y en el libro hay que seguir el temario y pasas días haciendo cosas del mismo tema. En conclusión, prefiero hacer actividades con la libreta porque voy a mi ritmo, es más divertido y es muy variado.

### **Sombrerero**

Personalmente, quiero seguir trabajando de la manera que hemos hecho el tercer trimestre porque es un reto, una prueba por superar. Y también me gusta la manera en que esta construida, porque personalmente me entran las ganas cuando dicen que tengo que completar misiones para ayudar un mago guerrero. Para mi es una gran motivación y el año que viene me gustaria seguir igual.

### **La sombra**

Quisiera aprender castellano como lo he estado haciendo los últimos días. Creo que es una mejor manera de aprender, ya que cada día intentas superarte poco a poco y conseguir la máxima puntuación.

Esta idea es la mejor que he visto en todo este tiempo que he estado estudiando, en este caso la misión es entrenar a un Muggle para infiltrarse entre los magos, como se puede ver este tema va relacionado con Harry Potter, y a mi me encanta Harry Potter.

### **Mr.Bálax**

Creo firmemente que esta es la mejor manera de hacer clase de lengua castellana porque para mí, las clases dinámicas son imprescindibles para el aprendizaje. ¿Porqué digo todo esto?

Básicamente porque aprendemos mucho más con la mente relejada y con un ambiente sano.

No como otras asignaturas (no miro a nadie, Toni).

Otra razón por la que me gusta este formato es el hecho de la historia del ministerio de màgia, (como fan de Harry Potter es una motivación extra), porque todo el tema de la màgia me encanta y el hecho de trabajar con “magos”.

En fín, que este trimestre me ha encantado, y espero repetirlo en segundo.

### **Clara de huevo**

Me a parecido genial, lo malo es que no lo he aprovechado mucho, podría haber dado más de mi.

Si el año que viene lo volvemos a hacer lo aprovecharé al máximo, lo más que pueda. Me a encantando esta actividad mucho. , además de aprender jugamos y nos divertimos. He aprendido mucho. Y me ha gustado porque podemos hacer actividades en grupo.

### **Sylveon**

Opinión sobre el tipo de estudio

La verdad no tengo una gran opinión, no me importa estudiar de las 2 formas porque mientras aprenda me es suficiente.

La verdad prefiero con la libretita de actividades porque puedo aprender mediante juegos y también puedo interactuar con mis compañeros, siguiendo creo que es una manera de aprender sin aburrirte y sin comerte el libro. Pero por otra parte utilizar el libro también me gusta porque me especifica mejor lo que tengo que aprender (resumir).

En general me gustó más con la libretita que con el libro de estudio.

### **Cabeza nido**

“Prefiero esta ultimas clases porque me divierto más y también aprendo.

Son más divertidas porque las actividades pueden ser en pareja o en individual.

En cambio las otras clases para mi eran más aburridas porque eran todas iguales”

### **Its\_victory\_19**

A mi me gustaria que el año que viene siguiéramos estudiando como este ultimo trimestre porque asi podríamos aprender a estudiar en grupo. Nos ayudaríamos entre nosotros y podríamos resolver entre nosotros las dudas.

### **Peloescoba**

A mi me gustaria seguir con los ejercicios porque me motiva ha seguir mejorando y avanzando en mi progreso del dia a dia e ir mejorando mi calidad de escribir.

**Gruert**

Este último mes no me ha ido muy bien. Porque hemos hecho algo nuevo que nunca yo he hecho y algunas cosas me han costado de entenderlas.

El año que viene quisiera hacer lo mismo porque es más divertido y entretenido ya que a la vez de hacer actividades nos enseñan cosas nuevas. He subido mi nivel de comprensión gracias a todas las actividades de comprensión que hice.

Lo de rellenar barritas no se me ha dado bien porque no he sabido utilizar bien el tiempo. Me fue mejor en los cuatro retos en los que gracias a las notas que saqué pude mejorar la nota y aprobar.

El año que viene si hacemos esto, estoy seguro que me irá mejor porque sabré hacerlo todo. Aunque quisiera tener más tiempo para rellenar mis barras. Al final lo importante es disfrutar.

**Tulipana**

Yo creo que deberíamos seguir haciendo las clases de castellano con esta libreta, porque las clases son más divertidas y aprendemos igual que con libro y libreta.

Si continuamos haciendo las clases podríamos sacar más nota.

**Loba oscura**

A mi me gusta esta forma porque puedes relacionarte con todos, disfrutarse con las actividades y mejorar, superar o llegar a tus límites. Era una idea muy buena e inteligente. Tiene una combinación de diversión y trabajo.

Me gustaría hacer esto el año que viene.

**Popcorn**

Sinceramente prefiero hacer clases como este último mes, para mí ha sido más divertido y didáctico, las pruebas han sido extrañas y entretenidas (que sea extraña me gusta). A mí me gustan los cambios y las cosas nuevas.

Aparte de que haya sido divertido, entretenido y todo lo que he hecho. Es mejor porque nos queremos autosuperar al ver las barritas que subían o se quedaban igual-

También al participar en parejas puedes cambiar de opinión o convencer a tu pareja para que te haga caso convenciéndola dando razones y contestar a preguntas que después te plantean en la actividad.

**Nickname\_04**

El curso que viene me gustaría hacer las clases de castellano como las de este último mes, en las que escogíamos las actividades que queríamos hacer según la habilidad que queríamos mejorar.

Preferiría hacer este tipo de clases porque cada semana podía ver como iban subiendo mis habilidades y así motivarme para superarme y rellenar más barras. También me gusta esta

manera de aprender lengua castellana porque a mí me gusta decidir lo que quiero hacer y con estas clases podía escoger.

**Chugo**

El año que viene me gustaría seguir haciendo este tipo de clases, por varias razones: me ha venido bien esta modalidad, he aprendido lo mismo que con el libro y librería y es mucho más divertido hacerlo de esta manera.

**Piruleta**

Yo prefiero las clases como éste último trimestre. Porque no es que lo haya aprovechado mucho pero lo que he hecho me ha gustado mucho. Siento que al tener lo de las barritas me ha motivado mucho para superar a los demás.

**Manola**

Prefiero las clases como en este último trimestre, ya que pienso que aprendemos cosas que nos pueden servir tanto en la vida cotidiana como en un futuro lejano. Son actividades más actuales, y en las cuales se nos hace reflexionar más y aprender con motivación ya que hay que resolver enigmas, grabar audios y hacer cosas más originales, que nos atraen ya que son diferentes y más activas que a las que estamos acostumbrados. Además nos motiva comparar las puntuaciones con los compañeros y intentar superar-los.

**Argoniano**

Me gusta más de la manera que hemos estado haciendo clase las últimas semanas. Porque es una manera de aprender pasándolo bien. Te intentas superar a ti mismo con los retos. A mí me parece que lo podríamos hacer el año que viene.

**Nickname\_13**

Prefiero hacer clase como el último mes, porque me parece una manera más divertida para aprender, porque con los libros se hace muy pesado. De esta manera cada uno va a su ritmo y aprende lo que más necesita aprender. Así tampoco hacemos exámenes, pero en la manera en la que hacemos las actividades lo recordaremos mejor, y además, haciendo las actividades en pareja aprendemos a trabajar en grupo y no a hacer todo solas.

**Mrs. Fluffy**

Me parece mejor la opción del libro porque me parece más dinámico y menos complejo.

## ANEXO L3: Ejemplo de texto reflexión final, G3

Texto original de Genevive

OPINION PERSONAL

Yo creo que me va mejor con esta temática porque trabajo mejor con compañeros.

Es de que allá está donde ganamos ~~bonitos~~ <sup>bonitos</sup> y nos esforzamos para poder conseguir más bonitos.

Prefiero <sup>esta opción</sup> ~~la opción~~ porque me gusta hacer cosas donde como cosas como de chapas, o bonitos, etc. Me gusta la temática del libro pero, no me gusta escribir, ni hacer muchos exámenes como en otros cursos.

Desde mi punto de vista es más fácil hacer estos roles, no, porque no me gusta como se hacen <sup>como</sup> con el libro.

Si no porque es más eficiente porque nos esforzamos al ganar cosas por escribir, hablar, leer y escuchar.

Y esa es mi opinión sobre si profesora temática de libro o temática de aula. Porque aprendemos cosas haciendo cosas.

*Texto transcrito de Genevive*

“Yo creo que me va mejor con esta temática porque trabajo con compañeros.

Eso de que alla retos donde ganamos barritas y nos esforçamos para poder conseguir más barritas.

Prefiero esta opción porque me gusta hacer retos donde gano cosas como chapas o barritas, etc. Me gusta la temática del libro pero no me gusta escribir, ni hacer muchos exámenes como en otras asignaturas.

Desde mi punto de vista es más fácil hacer estos retos, no porque no me guste como se hace con el libro sino porque es más eficiente porque nos esforçamos al ganar cosas por escribir, hablar, leer y escuchar.

Y esa es mi opinión sobre si prefiero la temática del libro o temática de esto. Porque aprendemos cosas haciendo retos”.



## ANEXO M: Pauta de preguntas para el *focus group*

### Preguntas sugeridas para focus group

Duración aproximada: 30-35 minutos

Aclaraciones preliminares:

- La primera fase es la que corresponde a los retos o actividades, principalmente grupales.”
- La segunda, corresponde al trabajo más autónomo en modalidad individual y en parejas.

1. ¿Cómo os sentisteis durante la primera fase de retos/actividades?

Para promover la reflexión podéis proponer preguntas complementarias como:

- a. ¿Sentisteis que hacíais el ridículo?
- b. ¿Ibais perdiendo el interés?
- c. ¿Teníais la impresión de que el tiempo pasaba volando?
- d. ¿Teníais ganas de saber qué os propondríamos a continuación?

2. ¿Y cómo os sentisteis en la segunda y última fase de actividades?

Para promover la reflexión podéis proponer preguntas complementarias como:

- a. ¿Sentisteis agobio en algún momento?
- b. ¿Os costó mucho organizar vuestro tiempo?
- c. ¿Teníais la impresión de que el tiempo os pasaba volando?
- d. ¿Sentisteis que vuestras capacidades eran suficientes para enfrentar con éxito las actividades?

3. ¿Tenéis la impresión de haber aprendido bastante realizando las actividades?

- a. ¿Percibís diferencias entre lo que habéis aprendido en estas actividades en comparación con el resto del curso? ¿Cuáles? ¿Podríais explicar en qué se diferencian?
- b. Si no percibís diferencias, ¿podéis explicarnos de qué manera se parecen estas actividades con las realizadas durante el resto del curso?

4. ¿Qué es lo que más os ha gustado de las actividades realizadas?

- a. Trabajar colaborativamente con vuestros compañeros.
- b. Haber participado de manera más activa e independiente.
- c. La historia que contextualizaba las actividades.
- d. La variedad de temas y objetivos de las actividades.

5. Por último, si pudierais cambiar algo en las actividades ¿qué cambios haríais?
  - a. ¿Usarías una historia distinta de la del Ministerio de magia? ¿Cuál?
  - b. ¿Incluiríais un tablero de clasificaciones con las puntuaciones de cada uno?
  - c. ¿Harías más actividades con premios? ¿Por qué? ¿Qué tipos de premios serían?
  - d. ¿Haríais más actividades que incluyeran trabajar con el ordenador? ¿Por qué?

## ANEXO N1: Convenciones de transcripción de Jefferson

SÍMBOLO	NOMBRE	USO
[ texto ]	Corchetes	Indica el principio y el final de solapamiento entre hablantes.  Pienso que no [puedo] [no puedes] hacerlo
=	Signo de igual	Indica un cambio de turno sin interrupción.  Quiero decirte que= =que te tienes que marchar
(# de segundos)	Pausa	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla.  (0.3) (2.3)
(.)	Micropausa	Una pausa breve, normalmente menos que 0.2 segundos
. o †	Punto o flecha hacia abajo	Preceden a una bajada marcada de entonación.
? o □	Signo de interrogación o flecha hacia arriba.	Precede a una subida marcada de entonación.
,	Coma	Indica una subida o bajada temporal en la entonación.
-	Guion	Indica una finalización brusca o la interrupción brusca de una palabra o sonido.  Claro–
>texto<	Símbolos de mayor que / menor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante
<texto>	Símbolos de menor que / mayor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante
°	Símbolo de graduación	Indica susurro o expresiones más silenciosas que el resto.  Es que °no quería hacerlo°

MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto.
<u>subrayado</u>	Texto subrayado	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
:::	Dos puntos(s)	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior. Fantás::::tico
(hhh)		Exhalación audible
? o (.hhh)		Inhalación audible
( texto )	Paréntesis	Fragmento incomprensible o del que se tienen dudas. Puede estar vacío o poner lo que se cree haber oído. Puede ir acompañado de especificación de tiempo. (no comprensible 3.4)
(( cursiva ))	Doble Paréntesis	Anotación de actividad no-verbal ((sonríe mientras habla))
(x)		Duda o tartamudeo Yo (x) yo creo que
£palabras£	Libra esterlina	El símbolo de libras esterlinas encierra mensajes en “voces de sonrisa”

## ANEXO N2: Transcripción del *focus group* del grupo G3

Docente E:: Bueno, estamos aquí los seis reunidos para::: realizar el focus group de REALTIC, vale, de la gamificación que se llevó en lengua castellana de primero de ESO (.) en G3. Decid vuestros nombres por favor (00:00-00:12)

Dicente1: Garrido

Dicente2: Elena

Dicente3: Genevife

Dicente4: Martínez

Dicente5: Darren

Dicente6: Paco S.

Docente: Vale. Y el profesor, Pablo Sánchez. E:: antes de empezar a hacer las preguntas os voy a hacer una aclaración: la primera fase, cada vez que yo me refiera a primera fase, quiere decir aquellas primeras actividades que eran retos, ¿os acordáis que hubo cuatro? Eran los retos. Y la segunda fase (.) corresponde a aquellas actividades más autónomas, que tenían una puntuación, (.) perdón, concreta y que vosotros buscabais por las habilidades, ¿sí? ¿Se entiende la diferencia entre primera fase y segunda fase? (00:22-00:52)

Dicentes: Sí

Docente: Perfecto. Este tipo este focus group es para hablar tranquilamente, por lo tanto, yo iré planteando preguntas y vosotros vais hablando. Qué os parece, qué no os parece y demás. ¿Vale? Si veo que os encalláis, pues os haré más preguntas. Si veo que vais hablando os voy a ir dejando. ¿De acuerdo? (.) ¿Cómo os sentisteis durante la primera fase de retos? (.) Si queréis hablar y levantar la mano o directamente alguien se quiere arrancar. ¿Cómo os sentisteis durante la primera fase de retos? (00:54 -01:28)

Martínez: Bien -

Darren: Con ganas

Docente: Con ganas, ¿por qué? (01:30-01:32)

Darren: [Porque]

Paco S: [Hacia ilusión]

Darren: [ilusión] de lo que hacíamos porque no nos esperábamos eso.

Docente: Ajá, ¿y qué te esperabas? (01:39-01:41)

Darren: Nos esperábamos una clase normal hasta que cuando hicistes eso (Docente: Ajá) Que hubo una noticia y entonces pues me "entusiasmé". 01:42-01:48.

Docente: ¿A qué te refieres a la orden del Ministerio? (Darren: Sí) Ah, vale. Dime Garrido 01:49-01:51

Garrido: Que:: al principio, cuando empezaste a contar la historia del audio, pues era el, era el inesperado porque no sabíamos, yo creía que íbamos a hacer clase normal, entonces a partir de eso, claro, queríamos más curiosear entre ese asunto. Y en clase y clase pues había más inter::és y queríamos saber muchas más cosas y era como muy(.), no sé, como muy nuevo para nosotros. 01:52-02:20

Docente: Ajá. Muy bien (.), ¿alguien más? (.) ¿Qué os parecía?

Elena: No, ya han dicho todo ellos. 02:25-02:26

Docente: ¿Seguro? ¿Lo mismo? (dicentes: sí) ¿Sí? Vale. ¿Pero::: sentisteis que hacíais el ridículo (dicentes: no) en algún momento? ¿Sentíais que YO hacía el ridículo? 02:27-02:36

Martínez: [yo me sentía importante]

Elena: [estabas actuando un poco]

Garrido: Sentía::: yo me sentía importante también (docente: ¿Sí?) [Martínez: importante] para que teníamos que ayudar a gente. 02:38-02:44

Docente: Claro. E::: fuisteis perdiendo el interés? Es decir, empezó todo muy emocionante (dicentes: sí) ¿Ibais perdiendo el interés a medida que iban pasando las hor-, las clases? 02:45-02:54

Dicentes: No, no...

Elena: Bueno, depende (Docente: ¿A ver, depende?) Depende de las fases que eran algunas eran::, algunas me gustaban más, algunas menos, pero que no::, me gustaban todas. 02:56-03:05

Garrido: A mí al principio me gustaba mucho más que al final, o sea, cada vez iba perdiendo más 03:06-03:10

Docente: O sea que sí que fue cayendo... en tu caso. [Garrido: sí] ¿A alguien más le pasó esto? 03:11-03:15

Martínez: Bueno, a mí igual que a la Elena, había algunas que me gustaban más, algunas menos...

[Paco S: ya:: a mí también ]

[Darren: ya a mí también]

Docente: Vale. E::: ¿Teníais la impresión de que el tiempo pasaba demasiado deprisa? ¿O más bien, o como en cualquier clase normal? 03:22-03:27

Garrido: No: como cualquier clase

Darren: Más de prisa un poco sí

Genevife: No:: pasaba más deprisa

Martínez: No creo/Para mí más deprisa...

Docente: ¿Para ti más deprisa, Genevife?

Garrido: Para mí=

Genevive: Sí, porque, es que tú estás acostumbrado a escribir y de escribir pasas a (ver?) y escuchar cosas, no, no es lo mismo...03:31 -03:38

Garrido: para mí ha sido igual(.) [Paco S: para mí también]= de tiempo... [Martínez: A mí se me pasaba de prisa] algunas clases eran más rápidas, pero había algunas que no, que eran normales. (03:39-03:46)

Docente: Teníais ganas de saber lo que iba a pasar a continuación¿? 03:47-03:51

Dicentes: Sí::

Garrido: Queríamos saber qué continuaba en la historia. 03:52-03:55

Docente: ¿En algún momento os daba igual? 03:57-03:59

Dicentes: NOO::

Garrido: Queríamos ir a más siempre con las actividades 04:01-04:03

Docente: Entonces, e:::, ¿cómo os sentisteis en la segunda fase de actividades, la última que hicimos (.) de mayo? O sea, ¿os sentisteis de la misma manera o:::, o no? ¿Cómo, cómo lo percibisteis? Tenías que venir a las actividades, no sé qué, tal... Fue más individual porque cada uno tenía unas cosas que hacer en concreto... 4:04-04:23

Martínez: Era divertido porque trabajabas en equipo y:::, y:::, te tenías que interesar por las cosas que tenías que hacer y qué tipo de pruebas tenías que coger para completarlas 04:24-04:32

Elena: Y ponerse de acuerdo con el compañero 04:33

Garrido: A partir de mayo ya era como que, ya, lo habías hecho, ya era como que muy seguido y ya sabías lo que tenías que hacer: hablarlo con el compañero, qué puntos nos quedan y luego ir a coger actividad 04:34-04:35

Docente: Lo teníais más claro, entonces? [Garrido: Sí, más que al principio] Vale. E, o, ¿Sentisteis agobio en algún momento? 04:45-04:50

Dicentes: No, no... sí

Docente: ¿Sí? 04:52

Garrido: Al final de todo sí. 04:53

Docente: ¿Por qué? ¿En qué momento? 04:54

Elena: En el que ya no, pensaba que tenía muy pocas, de estas (Docente: barritas) barritas y digo ah, no, no puedo (Docente: no daba tiempo). 04:55-05:02

Garrido: Queríamos, queríamos sacar un excelente, para tener una, tener u-, para::: hacerlo más mejor y entonces el agobio al, a los últimos días, había hacer muchas porque creíamos que no eran suficientes 05:03-05:16

Docente: Claro a la última semana que sabíais que se acababa, sí, pero las otras no te sentisteis agobio? 05:16-05:19

Garrido: No, estamos tranquilos

Dicentes: Sí, no,...

Paco: Yo una vez.

Docente: Sí? ¿Por qué? A ver, Paco?

Paco: Pues porque no entendía lo que decía el audio el EXPL1 y no sabía lo que decía el audio y me quedaba muy raro 05:22

05:34 Docente: ¿En esta ocasión tenías el tiempo, la sensación de que el tiempo pasaba volando o, simplemente, o igual que en la entrada?

05:44 Garrido: Algunas sí, algunas veces era como que ¿ya está, no hay más tiempo? Porque no sé, había, hay, depende de qué actividades se hacían súper rápidas y ya habíamos acabado.

05:56 Docente: ¿Los demás estáis de acuerdo con esto? (Dicentes: sí) ¿Tal cuál o alguna cosa distinta? ¿O hubo algún momento que pensasteis que se estaba haciendo tedioso, aburrido (/Dicentes: no) o ahora tengo que seguir con esa actividad, pero no me gusta.

06:09 Martínez: No, o pasaba normal o pasaba más rápido.

06:13 Docente: Vale, e:::, ¿sentisteis que vuestras capacidades eran suficientes para enfrentar con éxito las actividades? ¿Os sentíais SIÉMPRE capaces de hacer las actividades?

06:23 Dicentes: Sí

06:23 Paco: En una, no.

06:25 Docente: En una, no. ¿Cuál, Paco?

06:27 Paco: EXPL1

06:28 Docente £Muy bien£ ¿Por qué?

06:30 Paco: Porque no me enteraba del audio.

06:32 Docente: ¿Sólo por eso? ¿Era por que no entendías el audio [no más] [

06:34 Paco: Sí

06:35 Docente: ¿O era difícil en general? No sé, eh, te pregunto. Tu opinión.

06:40 Paco: No sé.

06:41 Docente: No sabes.

06:42 Garrido: nosotras también hicimos el EXPL1 y era, o sea, al principio estábamos, queríamos cambiar de actividad porque nos resultaba súper difícil:: que no la podíamos hacer y entonces ya, al día siguiente ya nos pusimos a hacerla y la acabamos en dos o tres días ↓.

06:59 Docente: Vale, y:::, ¿Y la organización del aula? (.) ¿Qué os parecía? ¿Os agobiaba, no os agobiaba? ¿Os parecía normal? ¿Os parece que se podía [mejorar?]

7:10 Garrido: [normal]



7:10 Docente: o la hora= por ejemplo, para dar las actividades o para dar las libretas, todo ese tipo de cosas, ¿os parece que o que estabais perdiendo tiempo o que el tiempo estaba bien...

07:21 Martínez: Lo estábamos aprovechando.

07:23 Darren: Estaba bien el tiempo. [Garrido: No, estaba bien el tiempo]

07:24 Docente: vale.

07:26 Docente: ¿Teníais la impresión de haber aprendido bastante ↑ con este tipo de actividades? Estamos pensando en lengua castellana. A ver, ¿creéis que habéis aprendido de lengua castellana?

07:35 Dientes: Sí // Sí

07:36 Docente: ¿Suficiente?

07:36 Genevife: Creo que (x) e::: e::: o sea ahora me cuesta menos leer (.), pero no me (x), no me (x), no me ha enseñado más. ¿Sabes?

07:45 Docente: Vale. Es decir, no has aprendido quizás cosas teóricas =

07:50 Elena: = Sí

07:50 Docente: Vale. Déjame decirte que eso es lo que tú te crees. Vale. Ya con los años ya - ¿Los demás qué pensáis?

07:57 Darren: Yo creo que he aprendido bastante.

08:00 Docente: ¿Sí?

08:00 Darren: Sí.

08:01 Docente: ¿Creéis que llegáis preparados a segundo de ESO?

08:04 Dientes: Sí

08:04: Docente: ¿Después de esto?

08:06 Dientes: Sí

08:08 Docente: Vale. E::: Muy bien. Entonces, ¿percibís diferencias ↑ entre (.) lo que habéis aprendido en este tipo de actividades, la de fase 1 y fase 2, con respecto a todo lo demás que hicimos en el curso, con el libro, con la libreta, etc.? ¿Hay alguna diferencia? ¿Notáis diferencias de aprendizaje?

08:29 Garrido: Sí, porque::: el (x), el (x), este tema de los (x), de los [magos]

08:34 Docente: [Del Ministerio de Magia]

08:34 Garrido: sí, em, mostrábamos más interés con las pruebas. En el otro era como que muy:::, lento, que pasaba muy lento, en algunas clases. En cambio, en otras clases del apren, del libro aprendíais más cosas, pero, aun así, el tiempo se te pasaba muy lento.

08:53 Docente: Va:::le. ¿Y los demás?

08:55 Darren: Yo estoy de acuerdo con=

08:56 Docente: ¿Pero lo mismo, exactamente? ¿Estás exactamente de acuerdo en las mismas palabras? Es decir, ¿en qué se diferencian para ti, Elena?

09:01 Elena: No, yo sé que, em::, estamos haciendo lo mismo que en el libro, pero de diferente forma, que en los juegos sigues haciendo £textos expositivos y todo que yo me he dado cuenta de eso£, [¿sabes?]

09:12 Docente: [Ah, muy bien]

09:12 Elena: Que, eh, lo que es en el libro, lo estamos haciendo en juegos y más divertido. Y entonces sí=

09:17 Docente: Esa es la diferencia que tú has [percibido]

Paco: Como teníamos más=

09:20 Elena: [Sí]

09:21 Docente: Pero tú crees...(tose) ¿Cómo ves que aprendes más?

09:25 Elena: Con el otro, porque te da más entusiasmo, creo yo.

09:28 Docente: ¿Cuál es el otro?

09:29 Elena: El de que estamos [haciendo] [Paco: el de las pruebas ]

09:31 Docente: El de las fases, el de la, el Ministerio de Magia

09:33 Paco: Porque haces lo mismo que con el libro, pero divirtiéndote más.

09:95 Elena: pero más divertido

((Hablan todos unos segundos))

(Indistinguible) Te interesas más

Elena: En vez d estar=

09:39 Genevife: Pues yo por el libro

09:40 Docente: Tú prefieres con el libro, vale. E:::m, muy bien. ¿Qué es lo que más os ha gustado de las actividades realizadas? Por ejemplo, ideas, que ahora veremos. Pero vosotros, ¿así, a bote pronto qué es lo que más os ha gustado?

09:56 Garrido: Escribir. O sea haacer un (x) con mi (x), con mi (x),e, con la capacidad de lectura, o sea con el te (x)-, con un texto, pues escribir yo misma e::: lo que po (x), lo que podía hacer, por ejemplo, hacer (.) una carta o algo, sea lo que sea, pues escribirlo y que la imaginación, pues...

10:18 docente: Vale. ¿Y tú, Genevife?

10:19 Genevife: Yo creo que, , e:::n una actividad de los emojis, cuando salían los emo (x), lo emojis, tú mirabas y con los (x), con los cinco que salían tú te imaginabas las cosas. O, por [ejemplo]

10:31 Docente: [¿Eso es lo que más te ha gustado?]

10:33: Genevive: Sí, yo me imagino otra cosa y el compañero de al lado se imagina otra totalmente distinta.

10:37 Docente: Y no pasa nada, ¿no? [Genevive: No] ¿Y tú, Martínez?

10:39 Martínez: Pues como para, o sea, lo que más me ha gustado(.), pues, trabajar en equipo y estar con, estar con los compañeros trabajando [y]

10:47 Paco: [compenetrados].

10:49: Martínez: Sí.

10:51 Docente: ¿Sí? Muy bien. ¿Tú igual? (Darren: Sí). Vale porque aquí se obtienen varias ideas, a ver, vamos a hablar de ellas: Trabajar colaborativamente con vuestros compañeros, eso en general ha gustado; también os peleabais (Martínez: Sí). A veces, ibais de cabeza porque no sé quién no trabaja, pues, trabajar tan colaborativamente.

11:11 Elena: Depende de cuál, por que si ((ininteligible))

11:14 Docente: Habéis participado de manera más activa e independiente que con, ¿os ha gustado más trabajar a vuestro aire o es demasiado lío y prefiero que el profe me diga lo que tengo que hacer? (Paco: sí) ¿Sí, qué, Paco?

11:26 Paco: Prefiero que el profe me diga lo que tengo que hacer. [Docente: Sí, ¿por qué?] Porque así ya estoy segurísimo de lo que tengo que hacer.

11:32 Docente: ¿Y qué es lo que ha pasado por contra en la fase 2? (.) ¿Tú no tienes claro lo que tienes que hacer? (Paco: Sí) ¿Entonces? ¿Por qué te lo tengo que decir yo? Pregunto (Paco: Es verdad).

11:45 Garrido: Yo lo que tengo en la mente y si no, no lo veo muy claro, pues pregunto al profe para que me lo aclare.

11:51 Paco: Ajá

11:53 Docente: ¿Os daba, daba tiempo a llega, al profesor a, a llegar a responder vuestras dudas? (Dicentes: No // No) ¿No, verdad? ¿Y, entonces, qué hacíais?

12:03 Dicentes: Pues apañarnos / Apañarnos, sí.

12:05 Docente: ¿Pero conseguíais solucionar el problema? (Dicentes: Sí) Entonces, ¿qué es mejor: que venga el profe o que lo haga yo o... ((Interrupción))?

12:11: Martínez: Que lo hagamos nosotros.

12:12 Darren: Intentar hacerlo por ti mismo y, si ves que no hay forma, pues = [Martínez: Porque así cobras más capacidad] pedir ayuda

12:20 Garrido: Es como una reserva:: mmm si no= si tú tienes que hacerlo tú solo, pero, si te cuesta mucho, pues pides la ayuda.

12:26 Docente: Pero a veces no llegaba a tiempo, ¿verdad?

12:28 Garrido: No, pero al final acababa solucionándose.

12:30 Docente: Ya... E::: ¿Os ha gustado la historia que contextualizaba las actividades? (Dicentes: Sí) ¿Del Ministerio de Magia?

12:37 Garrido: Sí, era:: muy creativa.

12:39 Docente: ¿Sí? Y::: ¿Y qué os parece la variedad de temas y los objetivos de las actividades? ¿Había bastantes (Dicentes: sí) o era todo muy repetitivos o...?

12:47 Paco: Había muchos, pero distintos.

12:52 Docente: ¿O sea, era variable? (Paco: Sí) ¿Era entretenido? ¿O no? (Darren: No, era variable, era variable) Vale. Vamos a ver. POR ÚLTIMO, aquí viene lo interesante. Y aquí quiero que habléis todos. Si pudierais cambiar algo de las actividades, ¿qué cambios haríais? (.) Vamos a empezar al revés, Paco. Venga, ¿qué cambios harías?

13:13 Paco: Pues yo cambio:::, yo es que no sé (Docente: ¿Todo perfecto? No me lo creo. Seguro que había cosas que cambiar) En toda, en todas las actividades, o sea (Docente: En general, había, de todo lo que hemos hecho, pues estas cosas si hubieran sido así, me hubiera gustado más. O si:::, hubiéramos hecho esto de otra manera, me hubiera gustado más o creo que hubiera aprendido más, no sé).

Paco: Vale, a mí me hubiera gustado más que, cuando nos dijiste que teníamos que, hac..e:::, que decir una persona que no sabe cómo ponerse unos pantalones, pues me gustaría que:::, por ejemplo, viniese una persona de Sudamérica o algo que no entienda el castellano [Elena: en Sudamérica hablan castellano] y se lo explicaríamos, y se lo explicamos a una persona.

13:57 Docente: Vale. Intentar hacerlo más realista todavía. Luego, hablamos de eso de Sudamérica. Darren. (Darren: No sé) Nada. ¿No cambiarías nada? (Darren: Hombre, en, la organización) Por ejemplo, ¿usarías una historia distinta a la de::: Ministerio de Magia en algún momento? ¿Otra historia que te parezca más interesante?

14:19 Darren: No esa, esa es bastante interesante. O sea=

14:22 Docente: ¿Sí? ¿A vosotros os ha gustado? (Dicentes: Sí) Vale. O:::, ¿Incluiríais un tablero con las clasificaciones y las puntuaciones? ¿Por ejemplo, en el aula? (Dicentes: Sí / Sí) Si hubiera un tablero con las puntuaciones de cada uno... ¿Eso os gustaría o no?

14:36 Genevife: Claro, porque así [Docente: Eso os gustaría ¿o no?] al entrar a clase= [Docente: Ahora lo dices] al entrar a clases ya miras lo que nos falta y vamos directamente para pedir la...

14:42 Docente: A la Elena no le gusta. ¿Por qué no?

14:46 Elena: Porque cada uno tiene su propio:::, lo que él o ella gana::: no sé, no tiene por qué enseñárselo a los compañeros

14:53 Docente: ¿A ti por ejemplo te parecería una invasión de tu intimidad que supieran tu puntuación?

15:00 Elena: A ver, en mi caso, NO, pero me imagino en otros casos (Docente: Que sí) que sí.

15:05 Docente: Podría pasar, ¿no? A lo mejor yo no quiero que sepan que voy mal o muy bien. ¿No? No lo sé. ¿Haríais más actividades con premios? Os acordáis que hubo algunas en los retos que había premios. ¿Haríais más actividades con premios?

15:19 Genvife: Sí, porque nos esforzaríamos más para ganar los premios. [Elena: a mí me da igual]

15:22 Paco: sí, es verdad.

((Ininteligible))

15:23 Docente: Vale. ¿Y qué tipo de premios sería? Porque claro, los premios visteis que eran lo que podían ser.

15:29 Paco: DINERO (Docente: ¡Dinero!)

15:31: El resto de los dicentes se ríen

15:32 Docente: Bueno es una opción, oye. Lo mismo conseguimos algún día que haya dinero. [Elena: Un euro=] [Paco: por actividad] Premios en metálico. (Darren: Más patio) ¿Más patio?

Paco: Sí, sí, es verdad

15:46 Genevife: O al revés. Si no lo haces bien, le pones un castigo.

15:50 Docente: £Latigazos, ¿no?£.

15:52 Paco: Con el cinturón ese £de la bombona£

15:55 Docente: Vale. ¿Y haríais más actividades que incluyeran trabajar con el ordenador o no? [Martínez: bueno=] ¿O ya estaba bien?

16:01 Martínez: No ya estaba bien así, era variado (el resto afirma)

16:01 Dicentes: Bueno // NO // Estaba bien

16:05 Martínez: Sí. Estaba bien. Tú podías coger, depende= podías cogere una actividad que te querías hacer con ordenador que [Garrido: A mí me gustaban=] o una a mano, o sea no

16:13 Garrido: A mí me gustaban más las que tú tenías que leer:::, o sea, no tenías que necesitar el ordenador (Paco: Leer y escribir) Sí, tenías que leer. (Docente: ¿Sí? ¿Todos?) Tenías que hacerlo tú mismo (Docente: ¿Genevife estás de acuerdo?) no con el=

16:26 Genevife: Yo, a ver, a mí me gusta escribir, ¿vale? Porque, en mi familia es normal que escribamos mucho., pero también está bien::: ver el [Garrido: Variar] ordenador sí, variar mucho.

16:39 Docente: Vale. ¿Y tú, Darren? ¿Más ordenador, menos, tal cual?

16:42 Darren: No, yo creo que ha sido, o sea, podíamos elegir, ha sido buena idea.

16:49 Docente: Y ahora un poco, y, ¿y la organización de eso? (.)¿Qué os ha parecido? (Dicentes: Bien//Bien//Bien)

16:56 Docente: Que esté delante, que esté delante no quiere decir que no podáis decir lo que pensáis. Había a veces, ¿no recordáis?, que había que ir a buscar los ordenadores, abrir el

ordenador, ahora este no funciona, [Genevive: Tardabas más tiempo, pero::]ahora tiene que ponerme los vídeos y todavía no viene a ponerme los vídeos, y estoy aquí esperando, ¿sí o no? Eso pasaba, ¿no?

Darren: °A lo mejor costaba más°

17:15 Elena: Mientras venías a ponernos los vídeos y podíamos leernos las preguntas de mientras.

17:18 Martínez:: Normalmente las de:: [Docente: Bueno, tú lo has hecho, pero a lo mejor todo el mundo no lo hacía.]

17:23 Martínez: Normalmente, en el ordenador eran más largas y tenía más preguntas, no solamente una, y mientras tanto que::: tu compañero buscaba el ordenador, tú podías ir leyendo la pregunta y haciéndola también.

17:33 Docente: O sea que os organizabais bien y de eso. (.) Vale, pues mis preguntas ya han acabado. ¿Queréis comentar algo vosotros? Alguna cosa que se me haya olvidado preguntar que diga, uy esto necesito decirlo porque::: esto para mí fue importante, porque a mí no me gustó nada y pasó esto y quiero que quede constancia. (Dicentes: No) ¿No? ¿Nada? Hemos hablado de todo lo que más o menos... (Dicentes: Sí) ¿Os ha dado vergüenza la grabación? (Dicentes: Sí// Un poco// Qué va) ¿Sí? Pues no lo parece, ¿eh? (Elena: ¿Por qué?) Porque hablabais con desparpajo y bien. Vale, pues muchas gracias por asistir al focus group a todos, sobre todo porque estamos en recuperaciones y no teníais porqué acercaros a esta hora, porque hay gente que falta además así que...

### ANEXO N3: Transcripción del *focus group* del grupo G4

00:00 - 00:06 Docente: Focus Group, 1.º de ESO, G4. Ehh, decid vuestros nombres, por favor.

00:07-00:08 Dicente 1 Nickname\_04

00:08-00:10 Dicente 2 Tulipana

00:10-00:11 Dicente 3 Sombrerero

00:11-00:11 Dicente 4 Pechuguita

12:00-00:12 Dicente 5 Argoniano

00:13-00:58 Docente Eee y está ausente Freri. A ver, antes de empezar os quiero hacer una aclaración preliminar y es porque me voy a ir refiriendo a, eeh, retos y, o sea, fase 1, primera fase: retos; fase 2: trabajo más autónomo, el de las barritas (.) famosas [Vale], ¿vale? ((revisa a modo de aclaración)) Fase 1, los retos [Sí], y fase 2, lo último que hicimos [Vale] (de subdividir) .hhh Para vosotros, además, la fase 1 (.) no tenía nada que ver con el Ministerio de magia .hhh [No] [Mhm] No lo sabíais. (2.0) Luego sí. En la fase 2 ya había Ministerio de Magia, ¿de acuerdo? Vale, lo primero: ¿cómo os sentisteis durante la primera fase de retos?

01:02-01:27 Sombrerero Eee, bueno, a mí me gustó. Era un poco diferente de lo normal. Pero seguía la misma pauta, pero (.) [Docente: hhh ¿Qué pauta es esa?] Eee (.) como (.) hacer redacciones, textos (.) completar diferentes ejercicios. [Tulipana: Sí] [Docente: hhh] [Tulipana: Era como lo mismo pero más divertido] De una manera másss [Nickname\_04: lúdica] [Argoniano: Y sin tener que matarnos estudiando ni haciendo deberes cada día] [Tulipana: £Ya£]

01:28-01:32 Docente: Vale. Eh, o sea, tú, Pechuguita, ¿estás de acuerdo ahí?

01:32-01:34 Pechuguita: Sí [Docente: ¿No?] [Los compañeros se ríen] Para mí era extraño, porque no (.)

01:35-01:36 Docente: ¿Por QUÉ era extraño?

01:36-01:37 Pechuguita: Porque no lo había hecho nunca y era como raro= (.)

01:38-01:48 Docente: Vale, pese a que no había historia (1.0) un poco diferente sí que lo percibiste, ¿no? [Sombrerero: Sí] ((Los alumnos parecen asentir y pasa a la siguiente pregunta)) Vale, (.) ¿Os sentisteis que hacíais el ridículo en algún momento? [Responden todos: No] ¿O fuisteis perdiendo el interés? [Dicentes: No] Porque a lo mejor=

01:49-2:15 Argoniano: No, al contrario, me gustaba más [Docente: el primer reto era como:::, que guay, diferente, pero luego:::, ah, otra vez más de lo mismo=] No, al contrario, me gustaba más cada vez, sí los retos eran bastante divertidos [Tulipana: No] Sí, me gustaba bastante [Tulipana: Sí, era diferente] [Docente: ¿Sí? ¿Por? ¿Por qué?]

02:03-02:05 Argoniano Porque no me gusta describir

02:06-02:07 Docente ¿Que no te gusta escribir?

02:08-02:08 Argoniano No, describir...

02:09-02:10 Docente Ah, describir. Ah, claro, porque el primero era el texto descriptivo

02:10-02:16 Argoniano: Luego, cuando empezamos a hacer::r en grupo, me gustó más [Pechuguita: Con el audio y todo eso] [Tulipana: La fase 2 era más divertida] porque era en grupo.

02:16-02:23 Docente Fase 2 más, vale. E:: ¿Tenéis la impresión de que el tiempo pasaba despacio, rápido, normal como siempre?

Nickname\_04: Rápido, muy rápido

02:24-02:27 Pechuguita: Rápido ((Se realizan otras intervenciones inaudibles)) Muy rápido. Creo que cuando te lo pasas bien, pasa rápido y eso.

02:27-02:28 Docente Mhm. O sea, os lo pasabais bien.

02:28-02:29 Unánime [Sí]

02:30-02:41 Vale, e::, ¿y teníais ganas de saber lo que os íbamos a proponer a continuación? Porque, claro, yo llegaba y os decía: "reto tal", y os explicaba de qué iba, pero no os decía lo que iba a pasar [Argoniano: Sí].

02:41-02:46 Sombrero: Antes de que empezase la clase de castellano estábamos todos diciendo: "A ver qué vamos a hacer hoy"[Docente: ¿Sí? ¿En serio?]. [Nickname\_04: Sí que hacemos hoy, que puede °pasar°] [Tulipana: Cada día=]

02:47-03:00 Nickname\_04 ((Hablan todos al mismo tiempo y no se entiende durante unos segundos)) Tú como decías que teníamos que prepararnos porque teníamos el tiempo justo, entonces estábamos sentados todos MUY ilusionados [Argoniano: A ver qué nos tiene que explicar, porque tenemos que mover la mesa] ((hablan al mismo tiempo y no se entiende)) qué será el reto de hoy.

03:01-03:11 Docente: Eso fue después [Argoniano: Ya]. Eso fue en la fase 2. Vale. Entonces, ahora vamos ahí: ¿Cómo os sentisteis en la SEGÚNDA fase (1,0) de actividades? (1,0) [Sombrero: E::m::] ¿Igual? ¿Distinto?

03:11-03:20 Nickname\_04:A mí me gustó mejor que la primera [Argoniano: No] [Docente: ¿Te gustó más?] Porque::, era como, nosotros podíamos elegir la habilidad que queríamos subir y podíamos elegir la actividad.

03:21-03:23 Docente Eso te gustó más, ¿por qué?

03:23-03:25 Nickname\_04: Sí, Porque:: (2.0)

3:25-03:34 Argoniano: Así sabías lo que te costaba más y lo que te costaba menos [Docente: Mhm] [Sombrero: Pero], entonces lo que te costaba más, hacías las actividades de lo que te costaba más ] [Tulipana: Para mejorar]. Y así podías aprender más de eso ((ininteligible)).



- 03:35-03:41 Docente: Va:le. E:: ¿Sentisteis agobio en esta segunda fase? ¿Vosotros os sentisteis agobiados? [Sombrerero: E:::]
- 03:41-03:51 Pechuguita: Yo al final porque no me lo preparé muy bien, y al final, para tener que aprobar, tuve que hacer muchísimas en el último día. Y pues...
- 03:52-03:54 Docente ((Se ríen)) Pero entonces, sólo sentiste agobio el último día
- 03:55-03:57 Pechuguita: Sí, pero, si me hubiese organizado bien, no...
- 3:57-4:00 Docente:¿Y los demás, sentisteis agobio?
- 04:00-04:08 Sombrerero: Yo no sentía agobio, pero::: siempre había esas ganas de seguir y conseguir una barra más. [Ajá][Sí]
- 04:09-04:10 Docente ¿Hasta el último momento?
- 04:11-04:12 Sombrerero: Hasta el último segundo.
- 04:12-04:13 Nickname\_4: Pero eso no es agobio, eso... Eso es querer superarse.
- 04:14-04:19 Docente Bueno, es un poquito, es como, es tener ansiedad, ¿no?  
[Sombrerero: O ganas]
- 04:20-04:34 Docente: Vale. ¿Os costó mucho organizar el tiempo? Porque, claro, ahí ya no venía yo a deciros... En la primera fase, ¿recordáis?, yo os decía, tal "Esta clase vamos a hacer esto, esto y esto" ((asienten)) Y, luego, en esta yo no os dije nada ((Dicentes: "Ya" "Ajá")) ¿En esta os costó organizaros el tiempo? [Sombrerero: Bueno.]
- 04:35-04:51 Tulipana: Un poco. [Docente: A ver,Tulipana, ¿por qué?] Mhhh Depende qué actividades eran más largas, entonces te podía quedar un hueco de clase al final, sin hacer nada y la otra ya no podía coger la misma actividad porque ya la había cogido otro. [Docente: mhm] Entonces, desperdiciabas (.) tiempo [Docente: tiempo].
- 04:52-05:07 Docente: Ahora hablaremos de eso porque a lo mejor se puede hacer alguna mejora (4.0) E::: ¿Tenéis la impresión de que el tiempo pasaba demasiado rápido?  
((Interrumpen: Rápido)) ¿ O más lento?
- 05:08 Nickname\_04 : [Sombrerero: S::í] Muy rápido.
- 05:09 Argoniano: Rápido, más que en la primera fase
- 05:09-05:10 Docente: ¿Demasiado rápido? Es decir: ¿era malo?
- 05:11-05:15 Argoniano: No [Nickname\_04: Depende] [Sombrerero: Sí] Era bueno porque, nos lo pasá-, nos lo pasábamos bien y aprendíamos bastante.
- 05:20-05:54 Sombrerero: Para mí, pasaba rápido y era como cosa mala, pero es como, pasaba rápido naturalmente, porque ibas, ibas trabajando, ibas paso a paso, pero, yo, por ejemplo, empecé con el EXPL1 y es uno de los grandes [Docente: hhh Era uno de los grandes, sí] [Nickname\_04: °Se acuerda del código°, y entonces fue bueno para organizarnos el tiempo porque, con yo y mi compañero empezamos a trabajarlo y como era el primero y era el grande,

las primeras estuvimos haciendo ese [Docente: claro][Argoniano: Sí] Después ya estábamos más preparaos para hacer...

05:55-06:04 Nickname\_04: A mí me pasó lo mismo. Yo al primero cogí uno grande [Docente: mhm] y:: y ocupé tres clases... Y:: e:: [Docente: claro], pues eso que ocupé mucho con sólo una actividad (el docente tose).

06:04-06:11 Argoniano: Yo, yo también hice uno grande y me costó mucho más porque (.) me hicieron repetirlo un montón de veces. ((Risas))

06:12-06:13 Docente: Nada más que había que hacerlo bien, ¿no?

06:14-06:27 Argoniano: No, no, bueno es que me sal-, e::, me faltaban unas cosas, entonces, me hacían repetir, entonces, cuan-cuando acababa eso, me decía, e::m tienes que hacer esto, e:: luego otro, [Docente: Claro] no sé, pues, igual estuve... Dos semanas

06:28-06:37 Docente ((Se ríe)): Bueno, °mereció la pena, seguro°. E:: ¿Sentisteis que vuestras capacidades eran suficientes para enfrentar con éxito las actividades?

06:37 Pechuguita: Sí [Docente: Sí]

06:39 Nickname\_04: Depende

06:40-06:41 Docente: Ah. ¿De qué depende?

06:42-06:48 Nickname\_04: Por ejemplo, e:, yo por ejemplo cogía las actividades que me falt-, que me cost-, o sea que tenía menos barras. [Docente: ¿Por qué?]

06:49-06:57 Nickname\_04: Porque era lo que más me costaba para subir más barras y para mejorar en esa habilidad. Entonces, como me costaba más, pues era más difícil.

06:58-06:59 Docente: Vale

06:59-07:06 Argoniano: Yo, yo hice todas las pequeñas de hablar, no, no me faltó ninguna [Nickname\_04: Yo también]. Yo empecé ahí a hacer un montón y igual cada día hacía tres de ésas. [Sombrero: Yo igual.]

07:07-07:12 Docente: Tú, Pechuguita, ¿qué? ¿Sentiste que tus capacidades eran suficientes? ¿Que era fácil o no?

07:13-07:1 Pechuguita: Bueno, es que hice dos grandes y (.) dos pequeñas

07:17-07:25 Docente: ¿Y qué? Tú te sentiste bien preparado para hacerlo? [Pechuguita: Sí=] ¿O::: realmente dijiste [Pechuguita: Sí, pero no aproveché el tiempo] dijiste: "Demasiado difícil para mí?? [Pechuguita: No] ((El docente reformula)) ¿Tu problema fue el tiempo?

07:26-07:28 Pechuguita: Sí, que no lo aproveché bien

07:29-07:31 Docente: Bueno. Algo has aprendido entonces, ¿no? [Pechuguita: Sí]

07:34-07:58 Docente: Bueno, ahí vamos. Ésa es la siguiente pregunta: ¿Tenéis la impresión de haber aprendido bastante con las actividades? (.) Es decir, ¿percibís diferencias entre lo que habéis aprendido en estas actividades en comparación con el RESTO del curso de lengua

castellana? Que hacemos con el libro y explicaciones del profesor en la pizarra y demás... o sea, ¿Habéis notado alguna diferencia o no? [Dicentes: Sí]

8:00-8:01 Argoniano: Sí, de superación a nosotros mismos.

08:02 Docente: Entonces, ¿creéis que habéis aprendido igual? [Argoniano: No]¿Menos? ¿O más o::? [Argoniano: Más] ¿O igual? ¿Más? [Nickname\_04 Bueno, yo sí=]

08:08 Argoniano: más porque cada día aprendíamos una cosa nueva, pero enton-, pero en cambio el libro, e:::, igual había una clase que, esa clase pues hacíamos el examen, pues ahí no aprendíamos nada en el examen.

08:19 Docente: ¿Seguro? [Argoniano: Sí]

08:21 Docente: Hicimos un examen, ¿te acuerdas? (Nickname\_04: Sí) Entre la fase 1 y la fase 2 (Nickname\_04: De la fase 1).

08:27 Argoniano: No, no me acuerdo

08:29 Docente: No te acuerdas [Pechuguita: El de la::] Un examen bastante difícil, ¿eh? [Tulipana: Sí] [Argoniano: A::, ya sé] Bueno, que da igual, e:::, Vosotros creéis que habéis aprendido bastante con esto.

08:40 Sombrero: Yo sí, por ejemplo, algunos, te: te: decían temas que habíamos (.) e: que habíamos estudiado, como la entrevista, y::: era como una más, una manera más lúdica de reforzar lo que sabías.

08:59 Docente: ¿Pero habíamos trabajado las entrevistas en lengua castellana?

09:03 Sombrero: NO... No estoy seguro. Sé que lo habíamos=

09:05 Docente: Ya te digo yo que este año no lo habíamos hecho [Sombrero: ¿No?] [Tulipana: Es más de catalán] Pero sin embargo aprendiste lo que tenías que aprender [Sombrero: Sí] Vale. E::: ¿Podrías explicar en qué se diferencian? Con un poco más de detalle.

09:22 Pechuguita: una es más teoría (Docente: ¿Cuál?) La del libro (Docente: Sí) Es todo teoría y ésta::: es más, no sé...

09:30 Tulipana: Con las actividades aprendemos, pero nos divertimos (Docente: Ajá), porque trabajamos en grupo

09:32 Docente: ¿Y había teoría o no había teoría?

09:35 Tulipana: Sí, pero no nos dábamos cuenta.

09:38 Sombrero: No, la teoría la hacíamos un poco nosotros.

09:41 Docente: ¿Cómo?

09:43 Sombrero: Pue::s haciendo las actividades, decías, pue::s la entrevista sirve para tatatá.

09:49 Docente: O sea, había teoría también

09:50 Nickname\_04: Sí, había teoría

09:52 Docente: Pero yo no os la explicaba [Dicentes: NO]

09:53 Docente: Ni teníais el libro

09:57 Nickname\_04: Teníamos que averiguarlo nosotros (.) y eso es una gran diferencia.

10:00 Docente: Vale. E:::m, muy bien ¿Qué es lo que más os ha gustado de las actividades realizadas?

10:09 Pechuguita: El trabajo en grupo

10:10 Argoniano: Las barritas

10:11 Docente: ¿Las barritas? ¿Porque eran azules?

10:13 Argoniano: No, no me gusta el azul.

10:17 Docente: Ah, bueno (risas) Pues, ¿qué tiene que haber gustado entonces?

10:18 Argoniano: ¿Qué?

10:19 Docente: Nada, nada, era un chiste. E:: ¿Por qué las barritas, Argoniano?

10:23 Argoniano: Porque::, yo veía una actividad que tenía tantas barritas y esas eran las que necesitaba pues para pasar de la media pues hacía esa actividad, e::, pues si otra actividad, pues, me daba menos que esa, pues, esa no la hi- y se necesitaba al mismo tiempo, pues hacía la otra y luego la otra

10:44 Docente: Vale. ¿Tenéis la sensación de que, ahora volvemos a la otra pregunta, pero tenéis la sensación de que tal vez por culpa de las barritas (.) os habéis perdido algo? Porque, claro, escogíais sólo lo que necesitabais pero a lo mejor podíais haber profundizado en un tema más (HABLAN A UNA) o podíais haber hecho algo también divertido, pero como no lo necesitabais no lo hicisteis (Argoniano: NO)... ¿Tenéis esa sensación?

11:08 Sombrero: Yo al principio, empecé a hacer las que:: [Tulipana: Las que necesitabas] Por ejemplo [Ininteligible] en leer yo tenía un tres o tres y medio, entonces hice de Leer hasta que pasé de la media y luego hice otras que (.) me gustaran más y:: no sé, igual estuve dos clases haciendo de Leer y luego ya::, pues hice de las otras (.) <sup>o</sup>las que me gustaban<sup>o</sup>

11:32 Pechuguita: Yo, como si hacía una actividad solo me aburría muchísimo, entonces cogí las de grupo, que eran las que más tiempo tenían y, pues

11:42 Docente: Es decir, a ti lo que te ha gustado es trabajar colaborativamente, ¿no? (Pechuguita: Sí)

11:46 Argoniano: A mí me han gustao las dos cosas [Tulipana: Ha sido divertido]

11:48-11:50 Docente: ¿Los demás? ¿Nickname\_04?

11:50:11:50 Nickname\_04: Sí, también.

11:50 Docente: También, ¿qué?

11:51 Nickname\_04: También que, o sea, ver las barritas y cuánto te queda para superar la:: media, como lo ha dicho Argoniano, y también em:: que eran en pareja, y eso... Las individuales también me gustaban, pero a mí me gusta trabajar en pareja o en grupo.

12:12 Docente: Vale. E:: ¿Os ha gustado trabajar de forma ac-, más activa e independiente que cuando todo el mundo tenía que hacer lo mismo?

12:20 Sombrerero: Sí (Grupo: sí, sí) Porque es más(.) es un nivel más personal

12:25 Docente: A ver, ¿qué quieres decir con eso de un nivel más personal?

12:29 Sombrerero: Bueno, pues que tú tienes que realizar esto para conseguirlo. No es todos hacen algo y a ver quién lo hace como, tú tienes, eliges un trabajo (.) y ese trabajo lo cumples [Docente: normal] Eso no significa que otra persona lo vaya a hacer.

12:44 Pechuguita: Por ejemplo, el profesor preguntaba algo en clase y cuando está-, uno puede responder, entonces toda la clase se entera, en cambio en estas actividades se tiene que enterar, la pareja, no te lo puede decir un compañero como lo ha preguntado el profe, ¿lo entiendes? (Docente: ehem, sí, sí)

12:57 Argoniano: Y en el libro, había que seguir un temario, y en cambio aquí podías elegir cuál... Igual estaba el libro ahí, puesto, pero podías ir escogiendo:::

13:09 Docente: ¿Habéis hecho un ejercicio que, por ejemplo en G3 sí que hicieron, que es el de Ir a ver el libro? (Grupo: NO) ¿Habéis ido al libro en casa? Porque tenéis el libro de castellano (Grupo: ya ya) A ver si se parece a algo lo que hay en el libro y lo que hemos hecho (Grupo: murmullo, duda) ¿No?

13:25 Argoniano: Yo desde que hicimos lo de las fases=

13:27 Docente: ¿Ya dejaste de mirarlo, no?

13:30 Argoniano: £No£ una vez lo miré porque me equivoqué y lo puse en la mochila y ya está=

13:34 Docente: Vale, Os invito a que comprobéis a ver cuántas cosas del libro hemos he, habéis hecho y cuántas, no(.) ¿Vale? De las últimas, de las unidade::s que tocarían, las que no hemos visto del libro, las que tocarían. A ver qué os encontráis. ¿Y os ha gustado la historia que contextualizaba las actividades del Ministerio de magia?

13:55 Sombrerero: A mí sí [Argoniano: Sí] porque, e::, era como, cada vez que empezaba la clase de castellano es como entrar en un juego y estabas ahí, tenías un MÁGO (Docente: sí) y £lo tenías que MEJORAR para que COMBATA a todos los malos£ (sí) y era como una razón divertida por la que realizar el trabajo.

14:07 Docente: Pechuguita, tú has puesto cara de que no y no sale en el=

14:10 Pechuguita: No porque [Docente: A ti no te ha gustado mucho] No, porque yo pensaba en mi mago y no ha aprendido nada porque [RISAS]

14:13 Docente: ¿Seguro que no has aprendido nada? [Pechuguita: Bueno, ] Algo, sí, ¿no? [Pechuguita: Ahora he aprobado] ¡Ahora he aprobado! [Pechuguita: Sabrá las cosas clave] Pero la historia, la historia en sí del Ministerio de Magia, ¿te interesaba o más bien no te interesaba demasiado?

14:40 Pechuguita: No, sí, era gracioso

14:42 Docente: ¿Sí? ¿Y los demás? A ti, no

14:45 Argoniano: Yo ni había pensado en un mago

14:47 Docente: Di, dilo, dilo (A Nickname\_04) O sea, lo que a ti te parece.

14:48 Nickname\_04: Sí, pero

14:50 Pechuguita: Es que era como muy poco creíble [Nickname\_04: Eso]

14:51 Docente: Poco verosímil, vale

14:52 Argoniano: Yo es que empecé con el mago y no sabía ni que teníamos un mago adjudicado.

14:53 Docente: No te enteraste de nada, ¿no, Argoniano?

14:55 Argoniano: No yo, e::, no sé, pero es que no sabía, sabía que:: lo hacíamos para ayudar a los magos para:: hacer su tapadera para, e:m en, en las personas, pero no sabía que teníamos un mago adjudicado [Docente: vale] ¿Era el mío, era el que hicimos en la entrevista? [Docente: mm] ¿Era el de, pero ese no, era el de la tapadera? (Docente: Era el de la tapadera) Ah, vale, vale.

15:21 Docente: E:: Bueno, Argoniano, ° Argoniano a su rollo siempre°. Vale, vamos allá, entonces: ¿Os ha gustado la variedad de temas y objetivos de las actividades o más bien era un agobio que hubiera muchas?

15:35 Tulipana: No, no, era mejor. Tenías la posibilidad de elegir cuál te apetecía hacer [Docente: Vale]

15:41 Sombrero: Y también tenías la variación [Docente: ¿Qué quieres decir?] La variación, la diferencia entre las actividades porque, normalmente, cuando estás en un tema del libro, haces lo mismo durante un mes (Docente: Ahá) Entonces, ahora cambiabas cada clase hacías algo un poco más diferente

15:57 Argoniano: Eran de diferente género [Docente: Vale, muy bien].

16:00 Docente: Venga, vamos allá. Ya estamos acabando. Por último: Si pudierais cambiar algo en las actividades, ¿qué cambios haríais?

16:07 Argoniano: Poner más actividades

16:09 Docente: Más todavía

16:10 Argoniano: Sí, y más, y más tiempo.

16:12 Docente: ¿Qué quieres decir más tiempo? ¿Venimos por las tardes al instituto?

16:15 Argoniano: No, por las tardes, no.

16:17 Docente: ¿O te gustaría hacerlo en casa?

16:19 Argoniano: Sí, puede hacer también en casa.

16:21 Docente: ¿Te gustaría poder hacer en casa también?

16:23 Argoniano: Claro

16:24 Nickname\_04 y Tulipana (al unísono) A mí, no.

16:25 Docente: A vosotras, no ¿A ti, Pechuguita?

16:26 Pechuguita: A me gustaría que fuese como más de investigar.

16:27 Docente: ¿Qué quieres decir, un crimen?

16:29 Pechuguita: Sí, por ejemplo.

16:30 Docente: ¿Como la historia o las actividades? O sea, ¿la historia te hubiera gustado que fuera de investigar o que las actividades fueran de investigar?

16:37 Pechuguita: Las actividades, no sé, como para que un mago sepa si seguirá, ¿como la infografía? [Docente: aha] Te dan...

16:44 Docente: ¿Eso te parece investigar? [Pechuguita: Sí] La infografía. [Todos: Sí] Hacer el cartel del aeropuerto

16:53 Nickname\_04: Sí, de investigar por Internet

16:55 Docente: Ah, vale, ¿de encontrar información? ¿Eso es lo que quieres decir?

16:57 Argoniano: Pero que es (.) qué era eso... [Nickname\_04: La infografía]

17:02 Docente: La infografía... Cómo ir del aeropuerto a Barcelona a Plaza Catalunya (Argoniano: ¿Cómo?) [Tulipana: con canva] Que a él le parece que eso era más de investigar.

17:09 Sombrero: A mí, yo:::, si hay que añadir algo nuevo, yo crearía más, más, aún más diferencia porque=

17:11 Docente: ¿Diferencia de qué?

17:19 Sombrero: Porque las actividades, para mí, lo que vi es que se podían clasificar en unos pocos grupos. Habían los grandes (Docente: sí::) que eran una entrevista, un texto, una comprensión de un vídeo, (Docente: sí) eran las grandes, también habían pequeñas

17:37 Docente: ¿Pero no había que hacer cosas?

17:40 Sombrero: Sí, habían que hacer cosas, pero como de:: distribución [Docente: Vale], habían del de que, íconos, de e::, i::, e::, enigmas, y creo que uno más donde era el de e::, era el de adivinar y hacer frases con íconos, con iconos (Docente: Sí) Entonces, crear aun más.

18:00 Docente: Más variedad (Sombrero: Si) ¿Se te ocurre algún ejemplo, así rápido? (Sombrero: e:::o:::a:::ahora mismo no=) ¿Alguna cosa que te gustaría hacer?

18:07 Sombrero: Bueno, pues como ha dicho él, un poco más buscar información

18:10 Docente: Vale, investigar. Muy bien, que hubiera un poquito más de variedad entre las actividades, o sea, a parte de que el tema sea distinto, que la modalidad sea diferente, ¿es eso? Estáis de acuerdo? (Todos: sí) Vale. E::: ¿Utilizaríais una historia distinta a la del Ministerio de Magia? ¿Por ejemplo? [Pechuguita: No] [Nickname\_04: Yo creo que no]

18:34 Argoniano: Pues, igual sí, por, por ejemplo, a esa gente que le gustan los magos, ya sea Harry Potter, cosas así, pues a esos pocos les explicas una historia luego (Pechuguita: ¿Como lo sabes?) a otros... ¿qué?

18:46 Pechuguita: ¿Tú cómo lo sabes que les gustan los magos?

18:50 Argoniano: Porque lo están diciendo todo el rato (Todos ríen) No hay gente de clase que £no haya dicho£

18:54 Docente: O sea, ¿pero tú qué harías, historias diferentes para lo que le gusta a cada uno? (Argoniano: sí) Va:le.

18:56 Tulipana: O para las diferentes clases, unos un tema otros otro.

18:59 Pechuguita: ¿pero tú cómo lo sabes?

19:02 Nickname\_04: (se dirige al docente)Tú al principio hiciste los cuestionarios esos=

19:11 Argoniano: Sí, eso, pues, ¿qué te gusta a ti? Marcas éstas, sabes, tienes tú, pues por ejemplo, igual hay cinco, pues tú tienes cinco historias, pues marca la que más te gusta a ti (Docente: vale), pues tú la marcas.

19:17 Docente: ((Todos hablan y no se entiende))... Y que cada uno escoja la suya

19:27 Pechuguita: ¿Para qué hicisteis las encuestas esas de videojuegos? [Docente: Para muchas cosas] ¿Pero tenía que ver con esto?

19:30 Docente: Sí (.) Sí, sí. (.) ¡Vale! ¿Incluiríais un tablero de clasificaciones con las puntuaciones de cada uno? ¿En el aula, por ejemplo? (Pechuguita: No) ¿O en un moodle, o algo?

19:44 Argoniano: Tiene que ser privado, porque igual a ti, igual a ti te avergüenza, por ejemplo, yo igual tengo, voy súper mal porque:: me cuesta mucho a mí castellano, sabes, y, no sé, ver a todos mis compañeros ahí con todo puesto y yo que tenga dos o, dos o tres barritas.

20:01 Docente: No te gustaría, ¿no? ¿Y que pudiera decidirse, por ejemplo?

20:07 Sombrero: Si se::... Yo, yo personalmente=



20:10 Argoniano: Que si se pudiera decidir ponerlos o no ponerlos

20:14 Sombrero: ...me gustaría hacer eso Porque sería... Para mí sería una motivación, porque ves cómo... [Pechuguita: Pues para eso pones el top cinco, (risas)] ((ininteligible)) ... Por media lista y estás como: Voy a intentar un poco más, voy a intentar subir tres puestos (Docente: Mhm) No sé, así...

20:30 Docente: Hombre, la idea de Pechuguita es interesante también, dices, poner un top cinco, y así los que no están ahí no tienen por qué avergonzarse tampoco, porque puede ser que sea el sexto o el séptimo. (Sombrero: sí) ¿Sí? ¿Alguna cosa más? Vale...e::m, ¿Os acordáis que:: hubo algunas actividades que tuvieron premios? (Todos:sí) No eran unos premios maravillosos, pero eran premios... (.) ¿Harías...? ¿Haríais, perdón, más actividades con premios? ¿Por qué? ((Hablan todos y no se entiende)) A ver, vayamos por partes... Los que sí [Pechuguita: Pero el premio era el gomet ese]. Era el gomet, y luego hubo también la infografía, la impresión de la infografía, [Sombrero: Que ganó Lucas (ininteligible)] una impresión... e::: ¿Haríais más? Vosotros decís que sí, a ver.

21:16 Tulipana: YO sí, porque con premios te motiva más a hacer la actividad, para esforzarte más. [Docente: Vale, pero vosotros no sabíais que había premio] ya.

21:26 Pechuguita: A ver, yo el gomet no sabía que era un premio, pensaba que era que sacabas un nueve, un gomet [Docente: Pero es un premio, en realidad] ((Discusión ininteligible)) [Sombrero: A la próxima tengo que conseguirlo].

21:26 Argoniano: Yo me saqué un nueve y no me pusieron ni un molt bé, ni muy bien.

21:51 Nickname\_04: A mí me pusieron un gomet dorado. [Pechuguita: °A mí uno blanco y ya°]

21:51 Docente: Entonces, pondríais más premios. Tú dices que no. ¿Por qué no?

21:55 Argoniano: Porque no hace falta tener premios para hacer eso bien.

21:58 Nickname\_04: Pero motiva.

22:03 Docente: Bueno, es su opinión. ¿Qué tipo de premio sería, ya que no os gustan los gomets? [Ríen].

22:06 Pechuguita: Un pin.

22:07 Docente: ¿Un pin? [Ríen] Si es lo mismo.

22:09 Argoniano: Prefiero una chapa.

22:10 Docente: Una chapa. Hubo chapas, ¿lo recordáis? Ah, no, que en vuestro grupo no hubo [Nickname\_04: fue en G3] En G3 hubo unas chapas.

22:18 Argoniano: ¿Qué ponía en las chapas?

22:20 Docente: El cubo de basura con ojos Era la tapadera, muy graciosa. ¿Os acordáis que había que hacer una tapadera? [Tulipana: Ah, vale, ya sé cuál es] Pues... Era un cubo de basura con ojos. Que era una tapadera. Era graciosa. No la tengo aquí, pero yo tenía una... Entonces, e::: ¿Qué premios serían según...? Si vosotros pudieseis escoger.

22:40 Sombrerero: E:::, ¿qué sería?

22:43 Docente: ¿Qué tipo de premios se tendrían que dar?

22:45 Pechuguita: Un viaje a Mónaco, ¡yo qué sé!

22:48 Argoniano: ¿Y por qué a Mónaco? Yo prefiero a Japón

22:50 Docente: Vale. ¡Viajes! ¡Tienen que ser viajes! Es poco realista, ¿no, Pechuguita?

22:56 Pechuguita: No sé. Los gomets, lo que sea.

22:58 Sombrerero: Algo un poco, no sé, algo que sea diferente. No sé, ahora que teníamos la tapadera esa del Ministerio de Magia, pues al mejor mago le das, pues, una maqueta de una varita... [Docente: Por ejemplo, por ejemplo]

23:16 Docente: O sea algo relacionado con la historia.

23:18 Sombrerero: A ver con un palo y le dice toma

23:24 Docente: Muy bien. Ya estamos terminando. ¿Haríais más actividades que incluyeran trabajar con el ordenador? ¿Por qué?... ¿Sí o no? ¿Sí? ¿Argoniano?

23:35 Argoniano: Sí [Docente: ¿Por qué?] Porque a mí me gusta mucho la informática.

23:38 Docente: ¿Y qué tiene que ver eso? Estamos en lengua castellana.

23:42 Argoniano: Ya, pero por ejemplo, si utilizásemos un ordenador para lengua castellana, aprendería lengua castellana e informática.

23:48 Docente: Bue::no, tampoco tanto ¿no? Porque al final acabas utilizando los tres o cuatro o CINCO programas. Bueno, cuando hicimos la infografía es verdad que aprendimos a utilizar un programa distinto... Bueno, a lo mejor sí.

24:01 Sombrerero: Yo creo que sí, porque:: bueno, es como, tienes más ayuda a mano. Si necesitas buscar algo, lo tienes allí [Docente: Vale] y entonces puedes buscarlo ya mismo y aprendes a buscar por internet [Docente: También], que también es una buena habilidad.

24:20 Docente: Vale, muy bien. ¿Algo más? [Sombrerero: no]. Vale, en teoría el focus group ya ha terminado. Terminamos la serie de preguntas. A mí me gustaría haceros otras, un poco más así en concreto. Por ejemplo, antes, cuando os he preguntado si os habíais agobiado o no os habíais agobiado (.) em, ¿qué os pareció, que... cómo... qué os pareció la organización de las actividades, del aula, de... de entregar las cosas, de ir a buscar los ordenadores...? ¿Creíais que estaba bien utilizado, se podría hacer mejor?

24:54 Argoniano: Se podía hacer mejor [Docente: Por ejemplo] porque en vez de dártelo todo a ti, porque son, son treinta libretas, treinta activi... Bueno actividades (Docente: mhm, muchas cosas), muchas cosas y sólo tú, pue::s, recogerlo todo, pue::s,...

25:08 Docente: Me ayudaban, ¿eh? A corregir.

25:11 Argoniano: No, me refiero a cuando guardabas todo.

25:13 Docente: Ah. A organizarlo todo en clase. ¿Y cómo lo podríamos hacer?

25:17 Argoniano: Con archivadores.

25:19 Nickname\_04: Tenía archivador para las actividades.

25:20 Argoniano: No, pero, por ejemplo, como una caja que pones como archivadores, ya te pone con, pues, e::, ya::

25:27 Docente: Pues como un archivador en el que ya traes las, las [Argoniano: sí, sí] vale, vale, con el más clara.

25:34 Sombrero: Sí, si los alumnos lo intentaran, que dejáramos dossiers en, un, da... (Docente: Pero crees...) hiciéramos una mesa de tres (Docente: Sí) y ahí te diéramos los sobres (Docente: vale) clasificados y que cada uno

25:44 Docente: ¿Creéis que sería más rápido? (Sombrero, Argoniano: sí) ¿Y luego a la hora de devolver las actividades?

25:51 Argoniano: ((Ininteligible)) ... Pones archivadores y, cuando has cogido la actividad, tú tienes como papel al lado con todas las actividades y, a lápiz, pones, e::: pues tu nombre, pones Argoniano y, luego, tú lo ves y cuando ves que te fal, si te falta o algo así pues ese próximo día, le dices e: me tienes que devolver la actividad.

26:13 Docente: Vale, como un registro de quién tiene qué en cada momento. Y, eh, bueno, habría que ir detrás de los alumnos, porque si no, la gente coge las cosas [Argoniano: Y se olvida\*. Bueno, y a mí, ¿cómo me habéis percibido? ¿Podía yo llegar a todas las preguntas que tenía que hacer, o sea, teníais, cuando teníais dudas?

26:30 Sombrero: Sí, teníamos, éramos muchos grupos, tampoco eran, eras capaz de ayudar a todos

26:33 Docente: Claro, no podía llegar a todos, [Sombrero: Claro], entonces, ¿qué hacíais?

26:37 Argoniano: Pues esperar o cogíamos activida=

26:39 ((Hablan todos al mismo tiempo))

26:42 Docente: Tú te saltabas esa pregunta

26:45 Argoniano: No, yo si tenía que hacer una actividad grande y tenía que esperar, y aún, pues, tenías que hacer otras cosas, pues, igual tenía yo, pues, otra actividad y la cogía y mientras hacía esa.

26:56 Docente: Y saltabas la pregunta

26:57 Sombrero: Sí

26:58 Docente: ¿Y tú?

26:59 Sombrero: Sí, yo, e::, en el, eran, normalmente, eran esperar a que nos pudieras dar el vídeo o el audio.

27:06 Docente: Por ejemplo, tardaba mucho en llegar a (Sombrero: Sí, sí) a daros el vídeo. Entonces, ¿qué hacíais mientras tanto?

27:10 Sombrero: E:: normalmente, nosotros seguíamos trabajando con unas partes donde no lo necesitábamos (Docente: Vale), por ejemplo: en el EXPL1 teníamos que clasificar en tres fases [Nickname\_04: se acuerda de los códigos, ¿eh?].

27:22 Docente: Os ha marcado la vida, ¿eh? [Nickname\_04: Yo no la he hecho] [Tulipana: Yo sí] Si la hubieras hecho, te acordarías [Nickname\_04: ¿Por qué?]. Dime, dime, Sombrero

27:32 Sombrero: Pues eso, estamos haciendo otras que no eran e::, no necesitamos...  
)Docente: Vale, vale)

27:41 Docente: ¿Y:: en algún momento había alguna cosa que no entendíais, y yo no podía venir, y la acabasteis entendiendo solos? [Grupo: Sí, sí].

27:51 Argoniano: Bueno, a ver, [Tulipana: No me acuerdo] lo que nos costó es, era, no sé si era el Hugo y yo lo que hacíamos muchas veces era coger la misma actividad y, em, igual era individual, y si alguna cosa no entendíamos, pues yo, si tú no estabas en ese momento, pues se, se la preguntaba al Hugo y al contrario, ¿sabes? [Docente: Os ayudabais] Y yo me acuerdo, no me acuerdo del nombre de la actividad, que hicimos una actividad, que la tuvimos que, que la tuvimos de, de repetir porque no, no sabíamos cómo hacerla, esa del pescador que te [Docente: Ah sí, sí] el de los emoticonos  
FIN Docente Bueno. Vale, que:: sepáis que...

## ANEXO O: Perfiles de los jugadores

Grupo G3

	<b>Alias</b>	<b>Rasgo primario</b>	<b>Rasgo Secundario</b>
1	Stef Sweet	Explorador	Ambicioso
2	Genevife	Explorador	Sociable
3	McDollar	Sociable	Explorador
4	Bolito	Sociable	Explorador
5	Darren	Explorador	Ambicioso
6	Ainoa	Explorador	Sociable
7	Conejo7	Triunfador	Sociable
8	Ariana Pueyo	Sociable	Explorador
9	Jose	Sociable	Ambicioso
10	Paco Sanz	Sociable	Explorador
11	Vale	Explorador	Sociable
12	Jerry González	Explorador	Ambicioso
13	Kitus	Sociable	Ambicioso
14	Carlos Garrido Pérez	Sociable	Explorador
15	Nick	Explorador	Sociable
16	Carlos Martínez	Explorador	Sociable
17	Martina González	Explorador	Sociable
18	Dafne	Explorador	Sociable
19	El guaje	Sociable	Explorador
20	Harry Potter	Explorador	Ambicioso
21	Matador	Sociable	Explorador
22	bolita	Explorador	Sociable
23	Elena	Sociable	Explorador
24	Key	Sociable	Explorador
25	Oswaldo	Sociable	Explorador




Grupo G4

	<b>Alias</b>	<b>Rasgo primario</b>	<b>Rasgo secundario</b>
1	Lollipop	Explorador	Ambicioso
2	Sombrero	Explorador	Sociable
3	Nickname_05	Triunfador	Sociable
4	la sombra	Sociable	Explorador
5	Mr Balax	Explorador	Sociable
6	Clara de huevo	Ambicioso	Triunfador
7	Sylveon	Sociable	Explorador
8	Cabeza nido	Sociable	Ambicioso
9	Its_victory_19	Sociable	Explorador
10	Peloescoba	Explorador	Sociable
11	Mrs Fluffy	Sociable	Explorador
12	Gruet	Explorador	Sociable
13	Tulipana	Sociable	Explorador
14	loba oscura	Sociable	Explorador
15	Popcorn	Sociable	Explorador
16	Nickname_04	Sociable	Explorador
17	Chugo	Sociable	Explorador
18	El human	Explorador	Ambicioso
19	Piruleta	Triunfador	Sociable
20	Manola	Triunfador	Sociable
21	Argoniano	Triunfador	Explorador
22	Nickname_13	Explorador	Sociable

## ANEXO P: Fragmento de Itinerario

ALIAS	CÓD.	FEC.	VAL	TIE.	GRU	MEC-	HAB.	BAR	FOR	PRODUCTO	ESTADO	COM.
Stef Sweet	COM-C1MA	08-may	2	30	1	colab	leer	1	0	resol. Enigma	INCORRECTO	
Stef Sweet	ORA-C2F	15-may	2	30	1	colab	leer	1	0	análisis sint	COMPLETO	
Stef Sweet	MOD-C2M2	15-may	4	30	0	comp	escribir	1	0	5 oraciones	COMPLETO	
Stef Sweet	DIA-L1	19-may	2	120	1	colab	escuchar	4	1	análisis audio	COMPLETO	
Stef Sweet	DIA-L1	19-may	2	120	1	colab	escribir	3	0	informe	INCOMPLETO	1,5 de 3
Stef Sweet	DIA-C2MA	19-may	5	30	0	comp	hablar	1,5	1	audio infor.	COMPLETO	
Stef Sweet	DIA-C2MB	26-may	5	30	0	comp	hablar	1,5	1	audio infor.	COMPLETO	
Stef Sweet	COM-C1MB	26-may	3	30	1	colab	leer	1	0	resol. Enigma	COMPLETO	
Stef Sweet	DIA-C2D	29-may	3	45	0	comp	hablar	2	1	audio infor.	COMPLETO	
Genevife	ENT-L1	17-may	5	120	1	colab	escribir	4	0	preguntas	COMPLETO	
Genevife	ENT-L1	17-may	5	120	1	colab	hablar	4	1	video entrev	COMPLETO	
Genevife	ENT-L1	17-may	5	120	1	colab	escuchar	1,5	1	análisis audio	COMPLETO	
Genevife	DIA-C1	19-may	4	30	0	comp	escribir	1	0	diálogo/dibujo	COMPLETO	
Genevife	DIA-C2MB	19-may	3	30	0	comp	hablar	1,5	1	audio infor.	INCOMPLETO	falta audio 0,5 de 1,5
Genevife	MOD-C2D1	22-may	4	30	0	comp	escribir	1,5	0	5 oraciones	COMPLETO	
Genevife	ORA-C2M	26-may	4	45	1	colab	leer	1,5	0	análisis sint	COMPLETO	
Genevife	MOD-C2F1	26-may	5	30	0	comp	escribir	0,5	0	5 oraciones	COMPLETO	
Genevife	DIA-C2D	29-may	4	45	0	comp	hablar	2	1	audio infor.	INCOMPLETO	falta audio 1 de 2
Genevife	MOD-C2M1	31-may	5	30	0	comp	escribir	1	0	5 oraciones	COMPLETO	

## ANEXO Q: Actividades de la unidad II, gamificada de forma abierta

Código ENT-L1		
<b>Características</b> Escribir  Hablar  Escuchar 	<b>Tiempo:</b> 120 minutos <b>Materiales:</b> VID-ENT-L1 <b>Productos resultantes:</b> (Exp) Definición de entrevista. (Exp) Planificación de entrevista. (Vid) Entrevista simulada	<b>Requerimientos técnicos</b> - Parejas - Auriculares - Dispositivo para reproducir vídeo (móvil, ordenador o tableta).

### Primera sesión (60 minutos)

1. Esta tarea versa sobre las entrevistas. En primer lugar **debéis pensar en lo que conocéis** acerca de las entrevistas. Podéis hacer una lluvia de ideas en vuestro expediente o para ver cuánto sabéis sobre este género textual.

2. A continuación, **visualizad** la entrevista de La hora de José Mota:

3. Ahora que ya la habéis visto debéis **hacer un pequeño texto** en el que se reflejen los aspectos más relevantes de la entrevista para definir cómo son y si la entrevista en concreto es adecuada al género. Las siguientes cuestiones pueden ayudaros a realizar vuestra definición:

- ¿Qué tipo de entrevista habéis visto? ¿Hay algún tipo más?
- ¿Esta entrevista estaba preparada o improvisada?
- ¿Cómo ha sido la presentación del invitado?
- ¿Qué tipo de lenguaje se debe emplear en una entrevista? ¿Por qué?
- ¿Deben tener las preguntas un orden lógico o eso no es importante? ¿Por qué?
- ¿Cuál debe ser la actitud del entrevistador? ¿Cómo debe tratar a su invitado? ¿Qué diferencias habría?
- ¿Qué partes debe tener la entrevista? ¿Deben ser siempre iguales?
- ¿Creéis que al público le puede interesar esta entrevista? ¿Por qué?

### Segunda sesión: práctica (60 minutos)

1. Escoged a un personaje suficientemente famoso para que los agentes Doble R y Línber puedan reconocerlos.




2. Planificad en el expediente cómo será la entrevista, buscad información acerca del entrevistado y escoged una serie de temas de los que hablar. Después, formulad con precisión las preguntas que vais a proponerle al invitado.

3. Una vez la entrevista esté preparada, debéis hacer una simulación: **uno de vosotros será el entrevistador y el otro el entrevistado**. vuestra simulación debe ser lo más cercana a la realidad posible, siempre que las circunstancias os lo permitan. **Grabadla en vídeo** con la ayuda de otro agente o del agente Doble R.



Una vez la entrevista esté grabada, mandádsela al Agente Doble R en un archivo adjunto por correo electrónico ([psanch65@xtec.cat](mailto:psanch65@xtec.cat)) en formato mp4. Titulad el correo electrónico y el archivo de la misma forma:

ENTL\_Apellido1\_Apellido2.mp4

Código EXP-L1		
<p><b>Características</b></p> <p>Escuchar</p>  <p>Escribir</p>  <p>Hablar</p> 	<p><b>Tiempo:</b> 120 minutos</p> <p><b>Materiales:</b> VID-EXP-L1</p> <p><b>Productos resultantes:</b></p> <p>(Exp) Preguntas respondidas.</p> <p>(Exp) Resumen y cuadro.</p> <p>(Exp) Análisis citas</p> <p>(Vid) Explicación de un concepto. x2</p>	<p><b>Requerimientos técnicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parejas</li> <li>• Auriculares</li> <li>• Dispositivo para reproducir vídeo (móvil, ordenador o tableta).</li> </ul>

Seguramente muchas veces os habéis encontrado en situaciones en las que alguien os explica algo a través de una historia. Os desafiamos a averiguar qué es lo que os explican en el siguiente vídeo.

Para ello, primero, **observad** el vídeo completo, prestando atención a todos sus detalles. Podéis ver el vídeo todas las veces que queráis.

A continuación, en vuestro expediente, responded las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que intenta explicar el orador?
- ¿Cumple con el objetivo de explicar correctamente el concepto?  
¿Por qué?
- ¿Por qué razón habla en inglés en una parte?
- ¿Para qué cuenta la historia de Joaquín Sabina?
- ¿Qué hace para explicar el patrón de la rima? ¿Por qué es una buena/mala manera de explicarlo?

Luego, **resumid** en vuestro expediente las informaciones más importantes sobre el concepto explicado. Además, realizad **un cuadro** con la información de su estructura. Destinad la última celda a explicar cómo es su rima.

Prestad atención a las siguientes frases del vídeo, clasificadlas según la función que cumplen dentro del texto del orador. Si hubiera alguna casilla que quedara en blanco, escribid ejemplos de frases que puedan usarse con esa función.

"Me dijo que no"; "me puse de pie como para irme a casa"; "muy compleja, muy muy compleja"; "al igual que la guitarra española"; "en Perú, por ejemplo"; "coreografía de sonidos"; "eso es una décima"; "me dice: escribe las estrofas".

Dar ejemplos	Incluir los dichos de otro	Enfatizar	Opone r dos ideas	Comparar	Resumir	Reformular (repetir una idea con otras palabras)

Concentraos ahora en analizar cómo y para qué utiliza sus manos el orador durante la charla. Primero, subrayad la palabra o sintagma que está apoyado por el gesto. Luego, describid el movimiento de manos o gesto y explicad para qué lo utiliza cuando dice las siguientes frases (están ordenadas según su aparición en el vídeo).

Fijaos en el ejemplo:

“Jorge, tengo unos versos con los que tú tienes que escribir una canción. Anota, anota.”

**-Movimiento:** Mueve las manos imitando la escritura sobre un papel.

**-Explicación:** Hace este gesto para reforzar el contenido de lo que está diciendo. Es decir, no sólo dice que anota si no también “hace como” que anota algo.

### Citas para analizar

-“Lo único que encontré fue un posavasos circular en el cual anoté los versos”

-“Anoté los versos que me dictaba el maestro. Eran cuatro versos y decían así: Yo soy un moro judío/ que vive con los cristianos,/ no sé que dios es el mío/ ni cuáles son mis hermanos”.

-“Me dijo que eran de otro compositor que se llamaba Chicho Sánchez Ferlosio, menos conocido que Joaquín pero muy grande también.

-“Qué fijense además qué casualidad, fue le mismo que le puso la sexta cuerda a lo que sería después la guitarra española.

-“Pero sin embargo, en América Latina, desde México hasta Chile, todos nuestros países. mantienen algún tipo de décima en su tradición popular”.

Por último, os pedimos que **grabéis un pequeño vídeo** en el que expliquéis brevemente un concepto, el que queráis. Para ello, primero debéis **seleccionar** el concepto y **recabar** información sobre él. En segundo lugar, debéis hacer un **boceto** de guion organizando lo que diréis, recordad que vuestro público no conoce lo que vosotros les explicaréis, por tanto, procurad ser claros y ordenados. Finalmente, cada uno de vosotros deberá grabar un vídeo con su explicación. Para grabar sugerimos que uno/a grabe mientras el/la compañero/a explica, luego intercambiáis roles.

Cuando terminéis, responded en vuestros expedientes estas dos preguntas:


-¿Qué fue lo más difícil explicar oralmente el concepto?

-¿En qué se parecen o se diferencian los vídeos de cada uno?

Una vez las explicaciones estén grabadas, mandádsela al Agente Doble R en un archivo adjunto por correo electrónico ([psanch65@xtec.cat](mailto:psanch65@xtec.cat)) en formato mp4. Titulad los correos electrónicos y los archivos de la misma forma:

EXP-L1\_Apellido1.mp4

EXP-L1\_Apellido2.mp4

Código MOD-C2D1		
<b>Características</b> Escribir 	<b>Tiempo:</b> 30 minutos <b>Productos resultantes:</b> 5 oraciones de distintas modalidades.	<b>Requerimientos técnicos</b> - Expediente

A partir de esta secuencia escribe cinco oraciones en total que expresen deseo, mandato, afirmación, duda y pregunta. Escríbelas en tu expediente indicando a qué corresponde cada una.

Por ejemplo: Deseo → oración

Pregunta → oración



## ANEXO R1: Test de Chi-cuadrado, grupo completamente gamificado (G3)

## 1. Nivel de motivación inicial versus motivación en la unidad I.

<b>Observed Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad I Gam. cerrada
Mot. baja	5	0
Mot. media	13	8
Mot. alta	7	17

<b>Expected Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad I Gam. cerrada
Mot. baja	2,50	2,50
Mot. media	10,50	10,50
Mot. alta	12,00	12,00

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	10,357	2	0,006
Continuity Adjusted Chi-Square	7,337	2	0,026
Likelihood Ratio Chi-Square	12,430	2	0,002

## 2. Nivel de motivación inicial versus motivación en la unidad II.

<b>Observed Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	5	2
Mot. media	13	11
Mot. alta	7	12

<b>Expected Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	3,50	3,50
Mot. media	12,00	12,00
Mot. alta	9,50	9,50

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	2,768	2	0,251
Continuity Adjusted Chi-Square	1,455	2	0,483
Likelihood Ratio Chi-Square	2,827	2	0,243

## 3. Niveles de motivación en la unidad I versus los de la unidad II.

<b>Observed Counts</b>	Unidad I Gam. cerrada	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	0	2
Mot. media	8	11
Mot. alta	17	12

<b>Expected Counts</b>	Unidad I Gam. cerrada	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	1,00	1,00
Mot. media	9,50	9,50
Mot. alta	14,50	14,50

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	3,336	2	0,189
Continuity Adjusted Chi-Square	1,262	2	0,532
Likelihood Ratio Chi-Square	4,115	2	0,128

## 4. Niveles de motivación inicial versus motivación final.

<b>Observed Counts</b>	Mot. inicial	Mot. final
Mot. baja	5	6
Mot. media	13	15
Mot. alta	7	4

<b>Expected Counts</b>	Mot. inicial	Mot. final
Mot. baja	5,50	5,50
Mot. media	14,00	14,00
Mot. alta	5,50	5,50

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	1,052	2	0,591
Continuity Adjusted Chi-Square	0,399	2	0,819
Likelihood Ratio Chi-Square	1,063	2	0,588

## 5. Niveles de motivación inicial versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	1	1	2	1	0
Mot. media	5	2	5	1	0
Mot. alta	2	1	3	0	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	1,60	0,80	2,00	0,40	0,20
Mot. media	4,16	2,08	5,20	1,04	0,52
Mot. alta	2,24	1,12	2,80	0,56	0,28

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	4,541	8	0,805
Continuity Adjusted Chi-Square	0,239	8	1,000
Likelihood Ratio Chi-Square	4,830	8	0,776

## 6. Niveles de motivación final versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	4	0	2	0	0
Mot. media	2	4	6	2	1
Mot. alta	2	0	2	0	0

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	1,92	0,96	2,40	0,48	0,24
Mot. media	4,80	2,40	6,00	1,20	0,60
Mot. alta	1,28	0,64	1,60	0,32	0,16

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	9,125	8	0,332
Continuity Adjusted Chi-Square	3,270	8	0,916
Likelihood Ratio Chi-Square	11,470	8	0,176

## 7. Niveles de motivación unidad I versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. media	1	2	5	0	0
Mot. alta	7	2	5	2	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. media	2,56	1,28	3,20	0,64	0,32
Mot. alta	5,44	2,72	6,80	1,36	0,68

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	4,894	4	0,298
Continuity Adjusted Chi-Square	1,523	4	0,823
Likelihood Ratio Chi-Square	5,907	4	0,206

## 8. Niveles de motivación unidad II versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	1	0	1	0	0
Mot. media	3	1	5	1	1
Mot. alta	4	3	4	1	0

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC
Mot. baja	0,64	0,32	0,80	0,16	0,08
Mot. media	3,52	1,76	4,40	0,88	0,44
Mot. alta	3,84	1,92	4,80	0,96	0,48

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	3,258	8	0,917
Continuity Adjusted Chi-Square	0,243	8	1,000
Likelihood Ratio Chi-Square	4,052	8	0,852



## ANEXO R2: Test de Chi-cuadrado, grupo parcialmente gamificado (G4)

## 1. Nivel de motivación inicial versus motivación en la unidad I.

<b>Observed Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad I No gamificada
Mot. baja	3	0
Mot. media	14	3
Mot. alta	5	19

<b>Expected Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad I No gamificada
Mot. baja	1,50	1,50
Mot. media	8,50	8,50
Mot. alta	12,00	12,00

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	18,284	2	0,00010
Continuity Adjusted Chi-Square	14,257	2	0,00080
Likelihood Ratio Chi-Square	20,589	2	0,00003

## 2. Nivel de motivación inicial versus motivación en la unidad II.

<b>Observed Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	3	0
Mot. media	14	4
Mot. alta	5	18

<b>Expected Counts</b>	Mot. Inicial	Unidad II Gam. abierta
Mot. baja	1,50	1,50
Mot. media	9,00	9,00
Mot. alta	11,50	11,50

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	15,903	2	0,00035
Continuity Adjusted Chi-Square	12,094	2	0,00236
Likelihood Ratio Chi-Square	17,843	2	0,00013

## 3. Niveles de motivación en la unidad I versus los de la unidad II.

<b>Observed Counts</b>	Unidad I No gam.	Unidad II Gam. abierta
Mot. media	8	4
Mot. alta	14	18

<b>Expected Counts</b>	Unidad I No gam.	Unidad II Gam. abierta
Mot. media	6,00	6,00
Mot. alta	16,00	16,00

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	1,833	1	0,176
Continuity Adjusted Chi-Square	1,031	1	0,310
Likelihood Ratio Chi-Square	1,861	1	0,173

## 4. Niveles de motivación inicial versus motivación final.

<b>Observed Counts</b>	Mot. inicial	Mot. final
Mot. baja	3	4
Mot. media	14	13
Mot. alta	5	5

<b>Expected Counts</b>	Mot. inicial	Mot. final
Mot. baja	3,50	3,50
Mot. media	13,50	13,50
Mot. alta	5,00	5,00

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	0,180	2	0,914
Continuity Adjusted Chi-Square	0,000	2	1,000
Likelihood Ratio Chi-Square	0,180	2	0,914

## 5. Niveles de motivación inicial versus el perfil del jugador.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. baja	1	1	1	0	0	0	0
Mot. media	4	0	6	1	3	0	0
Mot. alta	0	1	2	0	0	1	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. baja	0,68	0,27	1,23	0,14	0,41	0,14	0,14
Mot. media	3,18	1,27	5,73	0,64	1,91	0,64	0,64
Mot. alta	1,14	0,45	2,05	0,23	0,68	0,23	0,23

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	14,504	12	0,270
Continuity Adjusted Chi-Square	1,996	12	0,999
Likelihood Ratio Chi-Square	16,373	12	0,175

## 6. Niveles de motivación final versus el perfil del jugador.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. baja	1	1	1	0	1	0	0
Mot. media	3	1	6	1	2	0	0
Mot. alta	1	0	2	0	0	1	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. baja	0,91	0,36	1,64	0,18	0,55	0,18	0,18
Mot. media	2,95	1,18	5,32	0,59	1,77	0,59	0,59
Mot. alta	1,14	0,45	2,05	0,23	0,68	0,23	0,23

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	10,540	12	0,569
Continuity Adjusted Chi-Square	0,800	12	1,000
Likelihood Ratio Chi-Square	10,762	12	0,549

## 7. Niveles de motivación unidad I versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. media	2	1	3	0	2	0	0
Mot. alta	3	1	6	1	1	1	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. media	1,82	0,73	3,27	0,36	1,09	0,36	0,36
Mot. alta	3,18	1,27	5,73	0,64	1,91	0,64	0,64

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	3,130	6	0,792
Continuity Adjusted Chi-Square	0,241	6	1,000
Likelihood Ratio Chi-Square	4,062	6	0,668

## 8. Niveles de motivación unidad II versus el perfil de los jugadores.

<b>Observed Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. media	1	2	1	0	0	0	0
Mot. alta	4	0	8	1	3	1	1

<b>Expected Counts</b>	EXP-SOC	EXP-AMB	SOC-EXP	SOC-AMB	TRI-SOC	TRI-EXP	AMB-TRI
Mot. media	0,91	0,36	1,64	0,18	0,55	0,18	0,18
Mot. alta	4,09	1,64	7,36	0,82	2,45	0,82	0,82

<b>Test Statistics</b>	Value	df	p-value
Pearson Chi-Square	10,647	6	0,100
Continuity Adjusted Chi-Square	4,359	6	0,628
Likelihood Ratio Chi-Square	9,579	6	0,144

## ANEXO S: Credenciales entregadas a los estudiantes al finalizar el trabajo

 <p>Agente técnico</p> <p><b>Sombrero</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>	 <p>Agente técnico</p> <p><b>Nickname05</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>
<b>Entrenador lingüístico</b>	
 <p>Agente técnico</p> <p><b>La sombra</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>	 <p>Agente técnico</p> <p><b>Mr. Balax</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>
<b>Entrenador lingüístico</b>	
 <p>Agente técnico</p> <p><b>Clara de huevo</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>	 <p>Agente técnico</p> <p><b>Pechuguita</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>
<b>Entrenador lingüístico</b>	
 <p>Agente técnico</p> <p><b>Sylveon</b></p> <p>CAD: 31-01-2018</p>	 <p>Agente técnico</p> <p><b>Cabeza Nido</b></p> <p>CAD: 31-12-2017</p>
<b>Entrenador lingüístico</b>	