



Facultad de Filología

Curso	2020 / 2021

GRADO

PORTADA

Grado en lengua y literatura alemanas

Título:

Gamificar el aula de idiomas: una aproximación teórico-práctica

Alumna: Gloria Vázquez Sánchez

Firmado:

Tutor: Leopoldo José Domínguez Macías

Firmado:

ILMO. SR. DECANO DE LA FACULTAD
DE FILOLOGÍA

Í N D I C E

UNO Resumen	3
DOS Introducción	4
TRES Preparando el tablero: justificación teórica	6
TRES 1 Instrucciones previas	8
TRES 2 Componentes y elementos	10
TRES 3 Tipos de jugadores	13
TRES 4 Sobre la motivación	14
TRES 5 El juego	15
TRES 6 Obtener los resultados	16
CUATRO Objetivos, mecánica y resultados del juego	18
CUATRO 1 Descripción del grupo participante en el estudio	20
CUATRO 2 Análisis de los datos del alumnado	20
CUATRO 3 Análisis de los datos del profesorado	21
CINCO Fin de la partida: conclusiones.....	23
SEIS Bibliografía.....	26
SEIS 1 Webgrafía.....	28
SIETE Anexos.....	29

UNO | Resumen

El desarrollo de juegos y videojuegos ha llevado consigo un incremento de su uso en todos los estratos sociales. Muchos de sus elementos se utilizan, de manera general, desde hace varias décadas en buena parte de las actividades económicas. La enseñanza, una vez comprobada su efectividad en el ámbito empresarial, ha ido introduciendo también estrategias lúdicas, demostrándose con ellas una mejora de los resultados de aprendizaje. El presente trabajo pretende ofrecer una aproximación al concepto de la gamificación aplicada al aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana. Para ello, además de un análisis de la literatura específica sobre la cuestión, se plantea una actividad gamificada en el aula para el nivel de lengua alemana A1 (según el MCER). Al respecto, se presentarán las tareas planteadas y un cuestionario elaborado para recabar información sobre la experiencia de aplicar dichas tareas. Asimismo, se ofrecerá un cuestionario elaborado para obtener información del profesorado de idiomas en distintos centros de Andalucía sobre sus opiniones y experiencias acerca de la introducción de la gamificación en clase. Tanto estudiantes como profesores coinciden en señalar que se trata de una interesante herramienta de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando los medios técnicos no resulten un inconveniente. Los resultados son de gran interés, pues indican la idoneidad de usar esta herramienta en clase con el fin de obtener unos mejores resultados y una mayor motivación entre los discentes.

Palabras clave: gamificación, aula de idiomas, herramienta de enseñanza-aprendizaje, motivación.

DOS | Introducción

El presente trabajo pretende indagar sobre las características, el uso, las dificultades y los resultados de la aplicación de la gamificación en el aula de idiomas y ofrecer así una aproximación a la cuestión para todas aquellas personas interesadas en el uso de esta herramienta en sus clases. La introducción de la gamificación en el aula y, en concreto, en el aula de idiomas, se justifica por el uso generalizado de los videojuegos en el ámbito del ocio¹, pero también del incremento de éstas y otras actividades destinadas al ocio en la sociedad actual, algo que, sin duda, se relaciona con la necesidad de convertir, en la medida de lo posible, el aula en un lugar donde el alumno sienta motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo la máxima de Horacio y su *prodesse et delectare*. Los juegos no sólo pueden servir para mejorar la atención del alumnado, sino que añaden diversión a los contenidos y evitan el aburrimiento además de proporcionar descansos cuando se observa cierto agotamiento durante la clase (José Manuel Foncubierta, 2014). A su vez, la aplicación del juego en el aula resulta de utilidad igualmente a la hora de despertar la curiosidad, dirigir la atención y fortalecer la memoria (Francisco Mora, 2013).

Son numerosas las publicaciones que ofrecen los resultados de sus experiencias en clase, así como las que muestran los componentes, elementos, ejemplos de técnicas e instrumentos para llevar a cabo la gamificación con éxito, si bien es necesario recalcar la importancia de tener en cuenta la diversidad del alumnado para ofrecer actividades distintas que puedan ser de interés para el mayor número posible de los alumnos. Esto puede llevar a una mayor motivación y también a un mayor compromiso con la asignatura. Sin embargo, hasta el momento, son pocas las publicaciones que abordan la cuestión. Una gran mayoría de la literatura consultada se centra en el uso de la gamificación basada en numerosas aplicaciones digitales existentes, obviando el hecho de que también el empleo de los medios tradicionales, y no exclusivamente digitales, pueden ofrecer buenos resultados.

El presente trabajo no se limita al desarrollo del concepto de la gamificación, sino que presenta unas actividades específicas para el aula de idiomas, así como conocer

¹ Según la Asociación Española del Videojuego, el 47% de la población española es jugadora de videojuegos, con un número mayor de participantes entre las edades de 15 a 34 años, con porcentajes superiores para el grupo de los hombres.

el impacto en el empleo de estas en el aula de idiomas. Dichas actividades han sido elaboradas ex profeso, empleando medios digitales para su creación, pero sin recurrir a ninguna de las herramientas virtuales.

En primer lugar, en la parte dedicada a la justificación teórica, hemos tratado de describir, de la mano de la bibliografía específica sobre la cuestión, en qué consiste la gamificación. Esto nos llevó a analizar también sus componentes y elementos, así como a identificar los diferentes tipos de jugadores-discentes en el aula. Ello derivó en el estudio sobre los elementos que intervienen en la motivación del alumnado para, de esta forma, detallar los puntos esenciales a tener en cuenta en el diseño de las actividades gamificadas en el aula que se aportan.

En segundo lugar, en cuanto a la parte práctica del estudio, hemos especificado con detalle los pasos y mecanismos de las actividades presentadas. Una vez llevada al aula, hemos podido además detallar los resultados obtenidos en una primera experiencia a través de recabar información mediante un cuestionario. Esta información ha supuesto una fuente de información muy valiosa. Asimismo, hemos planteado un cuestionario sobre la experiencia con la gamificación del profesorado de idiomas de distintos centros y niveles educativos.

En tercer lugar, hemos sintetizado en las conclusiones finales los principales resultados obtenidos, que avalan este estudio a pesar de las limitaciones y de las sugerencias recogidas, que tendremos en cuenta en posibles futuras investigaciones e intervenciones en el aula. Del mismo modo, hemos detallado las referencias bibliográficas y las páginas web consultadas, así como los anexos que se aportan junto al trabajo.

TRES | Preparando el tablero: justificación teórica

Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo, sino que primero has de evocar en los hombres el anhelo de mar libre y ancho, Antoine de Saint-Exupéry (Begoña Ibarrola, “Aprendizaje emocionante”)

En el mundo empresarial se vienen utilizando ya desde hace años con éxito los premios por objetivos o las remuneraciones adicionales a los empleados². Tener en mente unos objetivos u obtener ciertos resultados en la empresa para conseguir un reconocimiento o una retribución adicional es una manera de aplicar ciertas formas propias de los juegos al mundo profesional que persigue una implicación significativa y una mayor satisfacción de la plantilla de los trabajadores. Como en otros ámbitos de la realidad, la actividad docente no es ajena al hecho de que una mayor implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede conllevar unos mejores resultados³. La docencia resulta en el siglo XXI una tarea compleja y muy distinta a la que se llevaba a cabo hace tan sólo unas décadas. Esto es debido, en gran parte, a la fuerte e imparable irrupción de las nuevas tecnologías como los teléfonos móviles inteligentes y las tabletas. Ello supone que el conocimiento, la información, la actualidad, al igual que la diversión y el entretenimiento, están al alcance de la mano durante la vida cotidiana de los discentes⁴. Sin embargo, estos nuevos canales pueden perder su utilidad para un mejor aprovechamiento del enorme potencial que ofrecen si no se usan correctamente.

Al mismo tiempo, la proliferación de las redes sociales está modificando por completo la capacidad de atención del alumnado en clase. Las fotografías, vídeos e información que en ellas se vuelcan no consiguen más que retener unos segundos de su atención antes ser desechadas para pasar al siguiente contenido, lo que repercute de forma directa en el seguimiento de los jóvenes de las explicaciones o actividades que

² A modo de ejemplo, en 2021 Mercadona repartió 409 millones entre sus 90.000 empleados en España por su esfuerzo durante la pandemia: <https://www.lavanguardia.com/economia/20210301/6261652/mercadona-reparte-409-millones-euros-trabajadores-plantilla.html>

³ Así lo afirma Carlos González: “Al aplicar este tipo de estructuras gamificadas [...] los alumnos se vuelven corresponsables en su aprendizaje. [...] estos reaccionan de una forma muy positiva, se consigue una mayor implicación y un mejor ambiente” (2016: 51). También Michael Matera señala al respecto: “Aprender dejó de ser un medio para conseguir una nota: aprender era descubrir y crecer”. (2018: 47)

⁴ Este aspecto también lo destacan Nicolás Carpena, Mariano Cataldi y Gonzalo Muñiz (2012).

suponen cierta atención prolongada. Como señala Begoña Ibarrola (2018), la educación tradicional no atrae a los alumnos actuales, acostumbrados a funcionar a gran velocidad realizando diversas tareas simultáneamente, procesando información con rapidez y estando conectados a “un mundo de satisfacción inmediata”, una idea que se relaciona con la opinión de Mihály Csíkszentimihályi de que actualmente el mayor obstáculo para el aprendizaje no está en el ámbito cognitivo, sino en los métodos con los que los discentes de hoy no se sienten identificados o conectados. En consecuencia, la combinación de estos dos factores (la enorme disponibilidad de contenidos y la rapidez con que se consumen) debería ser tomada en cuenta en la actividad docente. Por un lado, se deben dar orientaciones en el acceso al conocimiento y, a la vez, se deben plantear las clases de manera que se incida en la atracción de la atención del alumnado. Si bien es cierto que las clases tradicionales siguen teniendo validez y utilidad en la actualidad⁵, no se puede obviar que una docencia que potencie y multiplique los estímulos obtendrá unos mejores resultados entre los discentes.

Por un lado, el docente debe tener en cuenta que las actividades estén conectadas con las expectativas del alumnado, lo que contribuirá a aumentar su interés hacia las mismas. Según Oriol Ripoll (2016), a esto ayudará que las tareas presentadas estén establecidas con una finalidad determinada y de forma muy clara. Por otro lado, el docente ha de fijarse en que la motivación es un proceso que no es fijo sino en constante cambio (Soriano 2001; Ibarrola, 2018). A este respecto, se debe distinguir de manera previa entre la motivación intrínseca y extrínseca, siendo la primera la más relevante para el discente, puesto que de ella dependerá su atracción y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este sentido, Beatriz Valderrama (2015) señala que el juego puede constituir un papel fundamental en la motivación, ya que resulta una actividad en la que nos implicamos por puro placer. La introducción de juegos en el aula puede servir bien para afianzar contenidos previos bien para mostrar contenidos nuevos (Ayres *et al.* 2020:40). Estas actividades lúdicas ofrecen la posibilidad de fomentar la inmersión, la interactividad y la experiencia del descubrimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la docencia en el mundo actual no sólo debe circunscribirse al ámbito académico, sino que ha de orientarse también a la adquisición de valores, hábitos u otras habilidades que permitan el desarrollo integral del alumnado

⁵ Así lo recoge Ken Bain en su libro “Lo que hacen los mejores profesores de universidad”, donde afirma: “Parte del aprendizaje precisaba repetición y métodos habituales” (2007: 132).

en una sociedad plural, diversa y heterogénea (José Eugenio Rodríguez-Fernández *et al.*, 2020), objetivos que también pueden alcanzarse a través de la gamificación⁶.

La introducción de actividades de juego en el aula puede conducir a un aprendizaje más estimulante, sin olvidar que el exceso del uso de las TICs en el aula, como indica el Informe COTEC (2020), puede llegar a ofrecer resultados muy pobres en cuanto a rendimiento. En consecuencia, es importante la alternancia en los métodos de aprendizaje. Asimismo, hay que señalar que la aplicación de juegos en el aula, sobre todo cuando se trata de actividades desarrolladas en grupo, puede favorecer entornos menos competitivos, lo que redundará en un contexto beneficioso para el conjunto de los discentes⁷ (Iván Cantador 2016: 2; Ibarrola 2018: 268).

TRES / 1 Instrucciones previas

*Cuando enseñas algo a un niño,
le arrebatas la oportunidad de descubrirlo por sí mismo, Jean Piaget*
(Michael Matera, “Explora como un pirata”)

Lo primero que se nos plantea es a qué nos referimos cuando hablamos de gamificación. Existen varias definiciones sobre el concepto, siendo de entre las más extendidas la de Karl M. Kapp (2012), que afirma que gamificar es “usar mecánicas basadas en el juego, promover el aprendizaje y resolver problemas”, y la de Kevin Werbach y Dan Hunter, que sostienen que se trata del “uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos”. Asimismo, es interesante el enfoque de Michael Matera en su libro *Explora como un pirata* (2018), donde sostiene que “la gamificación consiste en aplicar las técnicas más motivadoras de los juegos en los contextos no relacionados con el juego, como las clases”, poniendo de relieve la importancia del uso de estas dinámicas y su relación con la motivación de los alumnos. Al mismo tiempo, Ripoll resume que “gamificar significa hacer jugar”. Todos estos autores destacan la importancia de crear un entorno para de las actividades, el que exista una continuidad durante las clases y que se vayan adaptando las distintas

⁶ Así se concluye en el artículo “La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales” de Pablo Fernández-Arias *et al.* (2020:13)

⁷ En su artículo “La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo”, Cantador opone el aprendizaje competitivo “donde estudiantes trabajan enfrentados para alcanzar una buena calificación y sólo algunos los consiguen de forma exitosa” con el cooperativo. Según éste, “si se promociona un ambiente de aprendizaje cooperativo, se obtendrían entornos laborales menos competitivos”. Del mismo modo, Ibarrola afirma que “sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico”.

actividades programadas como retos y misiones para continuar con el entorno lúdico y, de este modo, mantener la atención y el compromiso del alumnado con la asignatura. A su vez, es importante tener en cuenta el grado de aplicación que podemos dar a los recursos empleados en las aulas, diferenciando, como hace Andrzej Marzweski (2013) entre gamificación de capa fina y gamificación profunda⁸, lo que pone de relieve el grado de inmersión con el que se puede trabajar con los alumnos.

Según estas definiciones vemos que la gamificación va más allá de la simple aplicación puntual en el aula de unos juegos, ya sean virtuales o tradicionales, y que consiste principalmente en el desarrollo de una estrategia que ocupará una “lección, unidad o curso” (Matera, 2018: 31). No obstante, Beatriz Chaves sugiere que “esta práctica no debe exceder las cuatro semanas para que el alumnado no caiga en la desidia” (2019: 428).

Ante todas estas consideraciones, y como una opción alternativa más sencilla, encontramos el denominado “Aprendizaje Basado en el Juego” (ABJ), un método en principio más asequible de aplicar en el aula para quienes no disponen del tiempo suficiente que requiere la planificación de actividades gamificadas o sienten que deben tener una formación específica más amplia para poder desarrollar todo el potencial de esta herramienta en clase. Como describe Chaves (2019: 424), “El ABJ consiste en el uso de juegos con objetivos educativos, utilizándolos como herramientas que apoyan los procesos de aprendizaje de forma significativa”. Esta opinión es compartida por Pedro Antonio García Tudela (2019). Gastón Sanglier *et. al.* (2021) remarcan que son los “contenidos y habilidades” que deseamos enseñar los que se presentan a través de los juegos, con la particularidad, como especifica Chaves, de que esta alternativa conlleva el uso de otros métodos simultáneamente para obtener los resultados académicos deseados, como el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Estos dos métodos (la gamificación y el ABJ) son distintos no sólo en el planteamiento y el desarrollo que se realizan durante las clases, sino también en su finalidad. A modo de resumen, Herberth Alexander Oliva escribe en su artículo “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”:

⁸ Según este autor, la gamificación de capa fina es la que se añade a un sistema y no busca tanto el compromiso como proporcionar entretenimiento, mientras que la gamificación profunda, pretende implicar más en profundidad al alumnado, para lo cual es necesario incluir un sentimiento épico o narrativo.

la gamificación supera su postura de una simple metodología entretenida y divertida [...] se vuelve un recurso formativo utilizado para acceder a la organización intelectual del individuo [...] cómo aprende el estudiante, transformando la clase en un espacio donde converge la creación de situaciones de aprendizaje, mostrando la actividad constructiva del estudiante. (Oliva 2016: 44)

Esa es la razón por la que apoyar la docencia en la gamificación no resulta sencilla ni, en ocasiones, asequible para todas las personas. Así pues, como indica Paola Loreto (2015), “esto se debe a la imperiosa necesidad de sacar al docente de su zona de confort”. Esta idea también la comparte Matera (2018: 29) cuando asegura “que no es fácil”. También Ripoll (2016) afirma, al narrar su experiencia, que “el primer año se introdujeron solo algunos elementos de gamificación [...] para afianzar bien la metodología se propuso un trabajo de tres o cuatro años para implantarla totalmente”⁹

Resulta necesario, por tanto, pasar por un proceso de análisis, prueba y reflexión sobre los resultados. En este sentido, podríamos considerar el ABJ como un primer paso para conseguir una buena implantación de la gamificación en el aula, dado que esta alternativa parece más sencilla y asequible, la cual, a su vez, nos irá proporcionando información sobre lo que es válido y lo que no debemos repetir.

TRES / 2 Componentes y elementos

Como acabamos de ver, la aplicación de la gamificación debe hacerse teniendo en consideración varios aspectos de forma que la experiencia pueda resultar gradable y exitosa. Estos aspectos los define Werbach en *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business* y los enumera del siguiente modo:

Gráfico 1. Componentes de la gamificación (Werbach, 2012)

1 Objetivos	4 Secuenciación de las actividades
2 Qué esperamos de los aprendientes	5 Elaboración de las herramientas amenas para todo el alumnado
3 Descripción de los jugadores	6 Herramientas apropiadas según la realidad educativa.

Fuente: elaboración propia

⁹ A este aspecto se refiere también Chaves (2019:428) cuando afirma que “se precisa un mayor andamiaje y apoyo en las primeras etapas de implantación”.

Por otra parte, Ripoll (2016) destaca los siguientes puntos a tener en cuenta antes de poner en práctica una experiencia gamificada:

- ① necesidad a la que queremos responder.
- ② cómo gestionar los resultados que obtendremos en las pruebas.
- ③ dinámicas que pondremos en práctica en las clases, lo cual influirá en las relaciones que se establecerán entre estas y los jugadores, la de los jugadores-alumnos con otros alumnos “y con la historia que hila cada uno de los momentos” (Ripoll, 2016: 30).
- ④ buscar el juego al que se asimila la dinámica y la actividad que queremos utilizar.
- ⑤ identificar las mecánicas que nos sirvan para plantear en el aula todo lo anterior.

Además de los componentes, debemos identificar también los elementos de que se compone la gamificación. Para ello, Werbach, representa en “The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win” (2015), en forma de pirámide tres componentes básicos:

Gráfico 2. Elementos de la gamificación



Fuente: Propia, adaptado de Werbach (2015)

Las dinámicas van referidas a la narrativa que se hace del juego, a la estructura implícita de éste. Las mecánicas, sin embargo, son los procesos que conllevan acciones por parte de los alumnos y que van dirigiéndoles hacia el objetivo propuesto.

Gráfico 3. Las mecánicas más habituales



Fuente: Virginia Gaitán en <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Por último, los componentes son acciones muy concretas (recordemos que por eso se encuentran en la base de la pirámide) y suponen el desarrollo específico de los anteriores elementos. Es el más amplio de los tres componentes, pues engloba a los distintos mecanismos necesarios para el funcionamiento de los juegos.

Sin embargo, el docente no sólo debe atender a cómo poner en práctica la gamificación en el aula, las dinámicas, las mecánicas, etc. Al mismo tiempo, es importante atender a la variedad de tipos de alumnado que nos podemos encontrar en

una misma aula, puesto que el objetivo del empleo de la gamificación no está sólo en la consecución de unos resultados, sino en que éstos puedan ser válidos y alcanzables por el grupo al completo. Por tanto, la gamificación implica una reflexión sobre “si ello propicia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (del Moral, Villalústre, Yuste y Esnaola 2012: 19).

TRES / 3 Tipos de jugadores

Basándose en la taxonomía que realiza Bartle sobre lo que podemos esperar de un grupo al experimentar con él cualquier experiencia gamificada, varios autores¹⁰ coinciden en que los distintos tipos de alumnos-jugadores que podemos encontrar en el aula son los siguientes:

Gráfico 4. Tipos de jugadores según la taxonomía de Bartle



Fuente: <https://www.theflippedclassroom.es/>

Este esquema divide a los distintos tipos de jugadores con dos ejes: el eje horizontal indica la preferencia de jugar con otros usuarios o interactuar más con el mundo, mientras que el eje vertical muestra las preferencias sobre la acción o la interacción. Así, por ejemplo, un jugador socializador estará más satisfecho con el juego mientras más posibilidades de interactuar y más acompañado por otros usuarios se encuentre.

¹⁰ Tanto Chaves como Matera incluyen dicha clasificación en sus trabajos.

Esta clasificación nos permite poder planificar actividades diversas que intenten abarcar al mayor número posible de alumnos, ideando retos de diferentes dificultades conociendo de antemano qué aceptación o implicación podemos esperar en ellos, lo que nos conduce a resaltar lo que afirma Ibarrola cuando asegura que “el educador que quiere poner a sus alumnos en buenas condiciones para aprender, debe adaptar su pedagogía a las preferencias de estos, para garantizar una mejora en su proceso de adquisición del conocimiento” (2018: 73).

Para conocer con más exactitud desde el primer momento qué tipo de discentes-jugadores tenemos en clase podemos pedirles que hagan el test de Bartle¹¹, lo cual nos proporcionará una información precisa y valiosa sobre nuestro grupo, que será de gran utilidad para afinar las actividades que plantearemos en el aula¹².

TRES / 4 Sobre la motivación

El cerebro adora la diversidad, Jeanett Norden
(Ken Bain, “Lo que hacen los mejores profesores de universidad”)

El diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes incluye la motivación como “uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. [...] Según éste, la motivación consiste “en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua”. Esta definición se completaría con las palabras de Zoltan Dörnyei (2005:65): “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement”.

Al mismo tiempo, atendiendo a las palabras de Mariano Mateo (2001), la motivación se trata de “un proceso dinámico”, algo que corroboran otros autores¹³. Aun

¹¹ Es un sencillo cuestionario de 30 preguntas que puede hacerse a través de Internet y que ofrece un resultado inmediato, señalando el porcentaje obtenido en cada una de las categorías y clasificando al jugador en alguna de ellas. Este cuestionario está pensado inicialmente para los videojuegos y ofrece no sólo un resultado sino también un pequeño informe, donde se explican las características del tipo de jugador resultante: <https://matthewbarr.co.uk/bartle/>

¹² La importancia de valorar las diferentes habilidades del alumnado queda patente en la fábula de R.H. Reeves “La escuela de los animales” (ver Anexo 4).

¹³ Al respecto, Franziska Perels, Bernhard Schmitz y Kirsten van de Loo (2007: 105) señalan: “Ihre Schüler sind natürlich nicht alle gleich motiviert – in ihrer Motivation werden sie sich generell unterscheiden. Die Motivation eines einzelnen Schülers kann sich aber auch von Thema zu Thema ändern, je nach persönlichen Vorlieben und Interessen”. Del mismo modo, Loreto (2015) afirma: “In an

así, debemos tener siempre presente que hay una motivación intrínseca y extrínseca. La primera es la que activamos cuando nos interesa algo; sin embargo, la motivación extrínseca se activa con elementos que son ajenos al individuo. Mientras la motivación intrínseca, según Mateo (2001: 9), “empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno”, la motivación extrínseca resulta la suma de elementos fundamentales:

- Recompensa, que se entrega al final de una actividad con el objetivo de que cierta conducta se repita en el tiempo.
- Castigo, se entrega también al final, pero persigue el objetivo contrario.
- Incentivo, puede tratarse de un elemento atrayente o disuasorio hacia una conducta.

Todo esto podemos resumirlo con la siguiente frase de Ibarrola (2018: 239):

[E]l cerebro dispone de un sistema muy bueno de motivación que consiste en la búsqueda de novedades [...] La novedad, el recurso a diferentes estímulos, las diferencias en la entonación de la voz, etc., son un buen sistema para conseguir aumentar los estados motivacionales positivos de los alumnos.

TRES / 5 El juego

Una vez conocidos todos los componentes que debemos tener en cuenta a la hora de planificar actividades gamificadas en el aula, sólo nos queda hacer referencia a unas últimas cuestiones como son:

- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de explorar sus capacidades a través de las actividades propuestas para que descubran por sí mismos sus errores y, de este modo, puedan crecer y aumentar su confianza a medida que sigan desarrollando las siguientes tareas que sugiramos (Matera, 2018: 52).
- Incluir elementos de personalización que permitan a los discentes elegir entre varias opciones, permitiéndoles así “personalizar su identidad en el entorno y su propia experiencia de aprendizaje” (Prieto, 2014: 32)

educational environment, the benefits of incorporating game elements provide extra motivation for students”.

○ Proponer pequeñas recompensas, que proporcionarán a los alumnos un refuerzo positivo al completar las tareas, y una motivación a corto plazo, pero que puede mantenerse en el tiempo de manera constante¹⁴.

Naturalmente, es posible llevar a cabo cualquier actividad gamificada sin que tenga que ser necesario pensar en unas tareas basadas en juegos de ordenador o mediante el uso de las TIC. Los juegos analógicos y las actividades lúdicas tradicionales pueden ser igualmente válidas si sirven al propósito para el que las planifiquemos, pues ese es el gran objetivo: conseguir que los alumnos alcancen el punto álgido de su nivel de concentración, que les conduzca a un rendimiento y un aprendizaje óptimos. Así concibe Csíkszentmihályi su idea de “flujo”.

TRES | 6 Obtener los resultados

Teniendo todo esto cabe preguntarnos si los resultados serán los que esperamos y cómo podemos medirlos de forma fiable. A este respecto, Prieto *et al.* (2014: 29) señalan que “debemos reflexionar sobre cuáles son los resultados de aprendizaje que queremos fomentar” a fin de elaborar el sistema que nos permita calificar de manera apropiada el trabajo y el esfuerzo de los alumnos.

Si pretendemos prescindir por completo de una prueba escrita, deberemos confeccionar un método de valoración continua, que esté basado en las distintas actividades propuestas, otorgando un valor proporcional a cada una de ellas según la dificultad, el tiempo de resolución y dependiendo de si se realiza de forma individual, por parejas o grupos. Como describe Juan Carlos Araujo (2014: 22), “es preciso establecer un buen sistema de evaluación”, que puede llevarse a cabo a través de objetivos diarios de conformidad siempre con la planificación metodológica. Asimismo, el progreso que estos resultados ofrezcan, garantizarán “la reducción del estrés y los niveles de ansiedad” (Oliva 2016: 47). Todas estas anotaciones que irán conformando el resultado del trabajo realizado en clase, debe ser visible para el alumnado y ser puesto a su disposición con tanta rapidez como sea posible, asemejándose al que se obtienen en las partidas de los (video)juegos a su término. Así lo destaca Prieto *et al.* al afirmar que

¹⁴ Estas pequeñas recompensas podemos pactarlas con los propios alumnos. Así pues, como sugieren Perels *et al.* (2007: 139): “Wichtig ist, dass die Schüler sich ganz konkret überlegen, was ihre Belohnung sein soll, und dies auch schriftlich festhalten. Das motiviert im Übrigen auch Schüler mit weniger selbstdiszipliniertem Verhalten”.

“es importante proporcionarles realimentación a partir de sus respuestas” (2014: 37). Esta inmediatez contribuirá a desarrollar un sentimiento de compromiso por parte del alumnado con la actividad, lo cual aumentará su motivación hacia ella y, por ende, hacia el aprendizaje dirigido que le estamos ofreciendo.

CUATRO | Objetivos, mecánica y resultados del juego

A fin de comprobar, por nuestra propia experiencia, los resultados del empleo de actividades gamificadas en el aula de idiomas, hemos planteado dos tareas, que hemos llevado a cabo, bajo la supervisión del tutor, en la asignatura de Alemán Turístico I del Grado en Turismo de la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. Junto con las tareas, hemos realizado un cuestionario para recabar las opiniones y comentarios de los estudiantes sobre dichas tareas. Adicionalmente, hemos realizado un cuestionario al profesorado de idiomas, que hemos distribuido por diferentes centros educativos de distintas etapas (desde primaria hasta la universidad) de las provincias de Sevilla y Badajoz, con el objetivo de conocer qué nivel de aplicación tienen este tipo de actividades y comprobar los resultados y las opiniones de los docentes que las utilizan.

Los instrumentos para nuestra investigación se han dividido así en dos partes, en función de si se han dirigido a los discentes o los docentes. Para el primer grupo, siguiendo el criterio de González (2016), que afirma que este método debe utilizarse en clase cuando se ha detectado un problema “que no pued[e] resolverse de una forma más sencilla”, hemos tenido en cuenta que en el aprendizaje de un idioma se presentan dos dificultades fundamentales, a saber, la gramática y el vocabulario. Por ello nos ha parecido lo más adecuado centrar los esfuerzos en reforzar en el alumnado dichos conocimientos. A pesar de que la gramática y el vocabulario, a través de explicaciones suficientes y tareas donde los discentes la ejercitan, pueden quedar ya solventada, hemos planteado la adquisición y consolidación de ambos a través de actividades gamificadas. Puesto que el alemán es un idioma que posee notables dificultades con respecto al español debido a su composición, pronunciación y escritura, nos ha parecido interesante utilizar este método para facilitar el primer contacto de los discentes con esta lengua extranjera. Nos hemos centrado, además, en un grupo con un contacto previo escaso o nulo con respecto al idioma alemán.

Dentro de los recursos que ofrece actualmente la gamificación, nos hemos decantado por la actividad de *Break Out*, es decir, una tarea que consta de varias actividades en las que los discentes deben ir siguiendo las pistas que se les dan para llegar a un resultado final, que consiste en recabar la información necesaria para resolver un enigma.

Con tal fin, hemos diseñado una presentación en *PowerPoint* que incluye unas instrucciones iniciales (ver en apartado Anexos: Anexo 1) para ser completadas en el momento de la puesta en marcha de la actividad en la clase. Esta presentación consta de tres pruebas que conducen a la resolución del enigma. El tiempo estimado para su realización ha sido de 15 minutos, distribuidos en 5 minutos para cada una de las tres pistas.

La primera prueba consistía en identificar la palabra sobrante de un grupo de cinco (ver imagen número 1 de Anexo 1). Los estudiantes debían identificar, con ayuda del grupo de palabras, el tema común que las une y diferenciar, por descarte, la palabra sobrante. Con las iniciales de las palabras intrusas de cada grupo, debían formar una nueva palabra, ordenándolas de la forma correcta.

En la segunda prueba, los estudiantes tenían que identificar el tema de las conversaciones de entre las que aparecían en el centro de la diapositiva (ver imagen 2 de Anexo 1). A continuación, debían trasladar, colocando en la casilla correspondiente, las letras situadas encima de cada número para averiguar la segunda palabra del enigma.

En la tercera prueba, ofrecíamos una pista que entrañaba una mayor dificultad que en las actividades anteriores, también con el fin de hacer la actividad “más electrizante” (Don Finkel, 2008: 152). Se trataba de una sopa de letras, donde se incluían diez palabras sobre el tema “familia” y, además, otras dos palabras adicionales de otros temas, de las cuales una de ellas sería la que completara la solución del enigma (ver imagen número 3 de Anexo 1). Esta actividad sí ha sido compuesta utilizando la web EducaPlay para la elaboración de la sopa de letras, aunque finalmente se incluyó una imagen de la misma en la diapositiva correspondiente eludiendo así las posibles dificultades técnicas a la hora de compartir la aplicación en clase.

A modo de incentivo, entre cada una de las pistas se incluían otras diapositivas adicionales felicitándoles por su esfuerzo (ver imagen número 4 de Anexo 1 como ejemplo de ellas).

Tras cada una de las pruebas, los alumnos obtenían una retroalimentación inmediata sobre su actuación en las mismas, lo cual favorecía su interés por continuar implicados en el resto de las actividades.

Completada la tarea, hemos realizado en el aula un “Pasapalabra”. Se han ido dando breves indicaciones a los alumnos para adivinar cada una de las palabras siguiendo el orden del abecedario. Con el fin de hacer más amena y participativa esta segunda actividad, para los turnos de respuesta se seguía el orden de aparición de los

estudiantes en el listado de asistentes de la herramienta digital *Blackboard Collaborate Ultra*. Además, se establecía un máximo de 10 segundos para la respuesta a cada letra. Si un alumno no era capaz de responder en ese tiempo, la pregunta pasaba al siguiente de la lista.

Al final de la sesión, pedimos a los alumnos que rellenaran un cuestionario sobre las actividades realizadas (Anexo 2).

Con respecto al grupo de docentes, se ha diseñado un cuestionario encaminado también a conocer tanto su formación como sus experiencias con la aplicación de la gamificación en el aula (Anexo 3).

CUATRO / 1 Descripción del grupo participante en el estudio

El grupo de participantes en la actividad propuesta en el aula ha sido de 14 estudiantes, siendo ese también el número de respuestas obtenidas en el cuestionario posterior.

En cuanto al número de respuestas recibidas por parte de los docentes, tras esperar unos días para su difusión y realización, ya que esta no ha sido llevada a cabo en un grupo concreto ni tampoco en un momento determinado, ha sido de 23, resultando un grupo heterogéneo en cuanto a la edad, a los años de experiencia docente, así como también al tipo de titularidad del centro donde imparten las clases.

CUATRO / 2 Análisis de los datos del alumnado

En relación con los resultados del cuestionario realizado por los estudiantes, cabe destacar que, si bien la mayoría de ellos no habían participado en actividades similares, cuando lo hicieron fue a través de medios electrónicos. A casi la totalidad de los estudiantes le parecieron claras y suficientes las explicaciones de las tareas, así como de ayuda para repasar el vocabulario. Igualmente, la opinión mayoritaria fue que habían sido actividades adecuadas para repasar el vocabulario. En cuanto al aspecto de la participación en relación con la presencialidad, más de la mitad opinaba que hubiera participado más (8 personas), mientras que las opciones de participación menor o igual eran minoritarias (1 y 5 personas respectivamente). Casi el total de la clase opinaba haberse sentido motivada al realizar la actividad, excepto una persona que contestaba no

haberse sentido motivada. Sobre si habían echado algo en falta, 13 de las respuestas eran negativas frente a una sola positiva. A la pregunta sobre cómo se habían sentido durante las actividades, las respuestas eran en 13 de los casos positivas o muy positivas. Tan solo una persona contestaba haberse sentido insegura. Las respuestas a la pregunta sobre si consideraban que se trata de un buen método de aprendizaje, la respuesta era unánimemente “sí”, a la que, en su mayoría, añadían comentarios positivos o muy positivos sobre los aspectos que más le habían llamado la atención o que deseaban destacar para apoyar su opinión¹⁵. Sus propuestas de mejora iban referidas en su mayoría a la necesidad de planificar actividades alternativas por si fallaba la tecnología. También la mayoría (un total de 8 personas) contestaba que las tareas eran adecuadas a su nivel, mientras que el resto del grupo se dividía entre los que consideraban que eran muy adecuadas (4 personas) o que no lo eran (1 persona).

CUATRO / 3 Análisis de los datos del profesorado

Con respecto a los resultados del cuestionario enviado a los docentes, el sexo predominante es mujer y los rangos de edad más frecuentes los de 31 a 35 y 56 a 60 años, con cinco respuestas en cada uno de ellos. El grupo de número de años de experiencia docente predominante ha sido el de entre 26 y 30 años. De los encuestados, una gran mayoría trabaja en centros públicos (17 respuestas) frente a cuatro personas que contestaban desempeñar su labor docente en un centro privado y otras dos en centros concertados. La pregunta sobre si durante su formación como docente participó en alguna actividad gamificada obtuvo una leve mayoría de respuestas positivas con tan sólo una única persona de diferencia. Al responder sobre el modo en que esa experiencia se llevó a cabo ofrece un resultado de 9 experiencias a través de medios electrónicos y 3 con medios no electrónicos (otros juegos convencionales). Al ser preguntados sobre su formación o conocimiento sobre gamificación, las respuestas son las siguientes: un 34,8% afirma tener formación, un 43,5% responde conocer algo y un 21,7% contesta “ninguna de las anteriores respuestas”. Aun así, la casi totalidad de los participantes (19 respuestas) se muestra dispuesta a aplicar la gamificación en el aula si dispusiera de la formación necesaria para ello. Por otro lado, al ser preguntados por su

¹⁵ Algunos de los comentarios son: “Sí, ya que a través de juegos y actividades se aprende más y nos quedan mejor los conceptos”; “Sí, porque se interactúa en equipo y se repasa de una manera original el contenido del vocabulario”; “Sí, porque no hace la clase tan pesada y te anima a participar. Creo que es una buena manera de enseñar cualquier idioma porque capta la atención y el interés de los estudiantes”.

opinión sobre esta opción de enseñanza-aprendizaje, las respuestas son todas positivas, destacando un importante grupo que la considera “positiva / satisfactoria” (8 respuestas) o “muy positiva / satisfactoria” (7 respuestas). Ante la pregunta de si han puesto en práctica la gamificación en sus clases y el resultado obtenido, la gran mayoría responde haberlo experimentado en sus aulas (un 60,9%) y, de ellas, las experiencias han sido muy variadas, pero mayoritarias en la parte favorable de la tabla, si bien destaca por número de respuestas (7 de 23) la opción “positiva / satisfactoria”. Cuando se les pregunta sobre el aspecto más relevante a la hora de preparar una clase, destaca la respuesta “Que el alumno se sienta motivado con la asignatura” (un 30,4%), seguido de “Que el alumno compruebe la utilidad de aprender un idioma” (17,4%) mientras que las opciones “Que el alumno se sienta protagonista en su aprendizaje” y “Utilizar distintos medios y métodos para hacer la clase amena, pero bien programada”, obtienen ambas el mismo resultado: 13% (3 respuestas cada una). Finalmente, cuando se les pregunta sobre el mayor inconveniente que encuentran para poder aplicar la gamificación en el aula, principalmente destacan las dificultades de conexión, la poca disponibilidad de equipos electrónicos en sus aulas o la falta de formación para desarrollarla correctamente.

CINCO | Fin de la partida: conclusiones

En primer lugar, el presente trabajo muestra un marco teórico completo que describe y justifica la herramienta de gamificación para su uso en el aula de idiomas. En segundo lugar, y con los resultados obtenidos tanto de las pruebas realizadas en clase como de los cuestionarios completados por alumnos y profesores, podemos llegar a las siguientes conclusiones de su puesta en práctica:

1. El uso de la gamificación es una herramienta muy positivamente valorada por los alumnos, tanto por su carácter didáctico y motivador como por su utilidad para repasar y afianzar contenidos vistos en clase.

2. Esta experiencia fue muy satisfactoria para la mayor parte del grupo y resultó de utilidad para fomentar la participación en clase y reforzar la autoestima del alumnado al verse avanzar en las distintas pruebas e ir comprobando su progreso en las mismas.

3. Al haberse planteado dos actividades distintas en su desarrollo (una en parejas y la otra individual) se han promovido tanto la socialización dentro del grupo como el trabajo colaborativo y cooperativo, con el fin de obtener un ambiente agradable para el grupo y facilitar la participación, evitar el estrés así como la ansiedad, algo que ha quedado confirmado a través de las respuestas en los cuestionarios posteriores.

4. El sondeo realizado al profesorado muestra también una opinión favorable sobre el uso de esta herramienta en clase para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien destacan principalmente dos inconvenientes claros: el componente informático y sus dificultades de acceso (según el centro) y de conexión, además de la falta de una formación sólida que garantice la correcta puesta en práctica de esta utilidad en la clase. No obstante, esta carencia manifiesta de formación podría ser remediada, en parte, por la investigación sobre la gamificación y la posterior práctica en el aula; sin duda, es más difícil de solventar la falta de medios técnicos que acusan algunos centros, puesto que no es responsabilidad ni está en manos de los docentes. Sin embargo, debemos recordar que diferentes autores apuestan por el uso medido y con restricciones de las TIC¹⁶ en el aula, para no causar el efecto contrario al deseado, por lo que ese otro inconveniente quedaría igualmente resuelto en el caso de proponer actividades tradicionales u otros juegos convencionales. Adicionalmente, gracias a la

¹⁶ Por ejemplo, Chaves (2019), Enrique Echeburúa (2012) e Informe COTEC (2020).

heterogeneidad del grupo que ha respondido al cuestionario, hemos obtenido una imagen bastante próxima a la realidad sobre la situación actual de la aplicación de esta herramienta en el aula.

Si bien consideramos que este trabajo lleva a cabo una experiencia que se puede considerar, en vistas a los resultados presentados, exitosa de gamificación en el aula de idioma, no obstante es importante destacar algunas limitaciones que han mermado la obtención de unos resultados más completos y fiables para determinar de manera más exhaustiva la efectividad de la actividad.

1. La primera limitación fue que no hubo contacto previo con el grupo, por lo que la actividad se planificó de forma genérica para un grupo heterogéneo de aprendices-jugadores intentando abarcar el total de los perfiles posibles. La inviabilidad de poder acceder a más grupos supuso un inconveniente para poder completar, corroborar o desmentir los resultados obtenidos en esta aula virtual.

2. También supuso un impedimento la realización, dadas las circunstancias, las tareas en remoto y no de manera presencial. Esto jugó en contra de la deseable relación profesor-alumno (algo que afecta a la necesaria retroalimentación, gracias al contacto visual, por parte del grupo en el desarrollo de las tareas, puesto que no encendieron las cámaras durante toda la clase; ello retrasó además la puesta en funcionamiento de la actividad e inhibió, en muchos casos, la posibilidad de preguntar dudas de manera espontánea, así como la comunicación fluida entre el docente y los discentes).

3. Las tareas llevadas a cabo con el grupo de Alemán Turístico I han demostrado su validez, aunque sería deseable una práctica más extensa en el tiempo y con otros grupos para ver su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o poder programar las actividades de una manera aún más efectiva.

Por último, el estudio de las experiencias específicas en el aula de idiomas puede conllevar un mejor entendimiento de las dificultades y alternativas a fin de ofrecer a los discentes un aprendizaje que resulte satisfactorio, como también al propio docente. Para ello, se hace necesario examinar la literatura científica que aporte métodos y resultados sobre actividades concretas y ofrezca datos y herramientas, en concreto para el aula de idioma. Con esta aportación, esperamos poder ofrecer un ejemplo de juegos, tareas o actividades, de las que podrán beneficiarse igualmente los alumnos. Dada la relevancia creciente de esta herramienta en la enseñanza, este trabajo aporta no sólo una guía básica que puede servir para conocer mejor qué es la gamificación, sino para tomar

contacto con ella a través de una experiencia contrastada que demuestra, entre otros, que la falta de una formación específica no ha de representar un obstáculo para su uso.

SEIS | Bibliografía

ARAUJO PORTUGAL, J.C. (2014) “El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas”. EDUTECH-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 49, pp. 1-27.

AYRES TSUTSUMI, M.M., KLIPP GOULART, P.R., DIAS SILVA, M., BENDER HAYDU, V., DE OLIVEIRA JIMÉNEZ, É.L. (2020) “Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: Uma revisão sistemática da literatura”. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIED), 33 (1), pp. 38-55.

BAIN, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia. Universidad de Valencia.

CANTADOR, I. (2016) La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. Disponible en: <http://arantxa.ii.uam.es/~cantador/doc/2015/gamificacion15.pdf>, (s/p). (Consultado el 13/10/2020)

CARPENA, N., CATALDI, M. y MUÑIZ, G. (2012): En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas, en SIGraDi, Proceedings of the 16th Iberoamerican Congress of Digital Graphics, pp. 633-635. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/En-busca-de-nuevas-metodolog%C3%ADas-y-herramientas-a-la-Carpena-Cataldi/f719ffa35ea7abf35b19ef354b59b9b02e7d29a6> (Consultado el 11/02/2021)

CHAVES YUSTE, B. (2019) Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. REIDOCREA, volumen 8, pp. 422-430.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2008) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

DEL MORAL PÉREZ, M.E, VILLALÚSTRE MARTÍNEZ, L., YUSTE TOSINA, R. y ESNAOLA, G. (2012) Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. RED (Revista de Educación a Distancia), nº 33 (s/p)

DÖRNYEI, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ECHEBURÚA ODRIOZOLA, E. (2012). “Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes”. 37 (4) pp. 435-447

FINKEL, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia. Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ-ARIAS, P., ORDÓÑEZ-OLMEDO, E., VERGARA-RODRÍGUEZ, D., GÓMEZ-VALLECILLO, A.I. (2020) “La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales”, *Revista Prisma social*, nº 31, pp. 388-409.

FONCUBIERTA, JM (2014) *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Edinumen.

GARCÍA TUDELA, P.A. (2019) Gamificación e inclusión: rutas de aprendizaje en Educación Primaria. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Garcia-Tudela/publication/334170720_Gamificacion_e_inclusion_rutas_de_aprendizaje_en_Educacion Primaria/links/5d1b668c458515c11c0b14b1/Gamificacion-e-inclusion-rutas-de-aprendizaje-en-Educacion-Primaria.pdf (Consultado el 10/10/2020)

GONZÁLEZ TARDÓN, C. (2016) “+♥♥♥: Sistema de evaluación gamificada”. *Gamificación en aulas universitarias*. Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 39-54.

GORJÓN, L, OSÉS, A. y de la RICA, S. (2020). Tecnología en la Educación. ¿Cómo afecta al rendimiento del alumnado? Informe Cotec. [en línea] <https://cotec.es/proyecto/tecnologia-en-la-educacion/> (Consultado el 16/02/2021)

IBARROLA, B. (2018) *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.

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

LORETO VIVAR, P.S. (2015) *Fundamento del juego serio en contextos educativos*. Lima: Universidad Federico Villareal Ediciones.

MATEO SORIANO, M. (2001) “La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo”. *Proyecto Social*, Zaragoza, nº 9, pp. 163-184.

MATERA, M. (2018) *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.

MORA, F. (2013) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

PERELS, F., SCHMITZ, B., VAN DE LOO, K. (2007) *Training für Unterricht - Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

PRIETO MARTÍN, A., DÍAZ MARTÍN, D., MONSERRAT SANZ, J., REYES MARTÍN, E. “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”. *ReVisión*. Nº 2-Vol. 7, pp. 27-43.

RIPOLL, O. (2016) “Taller de “Creació de Jocs”, una asignatura gamificada”. *Gamificación en aulas universitarias*. Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 25-37.

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J.E., PEREIRA, V., CONDESSA, I., PEREIRA, B. (2020) “Avaliação de um programa de intervenção em escolas: Aprender através do jogo”. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), 33 (1), pp. 56-74.

SANGLIER CONTRERAS, G., ZUÍL ESCOBAR, J.C., MARTÍNEZ CEPA, C.B., SERRANO FERNÁNDEZ, I., HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (2021) “The Role of Games Through Gamification in Higher Education” *Contemporary Engineering Sciences*. Nº 1-Vol. 14, pp. 43 – 50.

VALDERRAMA, B. (2015) “Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar”. *Capital Humano*, Madrid, nº 295, pp. 73-78.

WERBACH, K. y HUNTER, D. (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia. Wharton Digital Press.

WERBACH, K. y HUNTER, D. (2015) *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Philadelphia. Wharton Digital Press.

SEIS | 1 Webgrafía

Asociación Española de Videojuegos (AEVI). http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2021/04/AEVI_Anuario_2020.pdf (Consultada el 21/01/2021)

Diccionario de términos clave de ELE. [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Índice. \(cervantes.es\)](http://www.cervantes.es/cvc/diccionario-terminos-clave-ele/) (Consultada el 17/02/2021)

Fábula “La escuela de los animales”: <https://undiaconilusion.blogspot.com/2015/11/la-escuela-de-los-animales-una-leccion.html>

GAITÁN, V. Gamificación: el aprendizaje divertido. Disponible en: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/> (Consultada el 03/03/2021)

MARKZEWSKI, A. Thin Layer vs Deep Level Gamification. Disponible en: http://marczewski.me.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh (Consultada el 12/12/2020)

RIPOLL, O. (2014) “Gamificar significa hacer jugar”. Disponible en: <https://lab.cccb.org/es/gamificar-significa-hacer-jugar/> (Consultada el 20/09/2020)

Anexo 1: Actividad propuesta a los alumnos en la clase de Alemán A1

SPUR 1. Was passt nicht?
Con las iniciales de las palabras sobrantes, debes formar la primera del anuncio que viste ayer.

- Orangenschaft – Lemonade – Eis – Cola – Kaffee
- Oma – Banana – Milch – Käse – Zitrone
- gehen – spazieren – laufen – tanzen – fahren
- Rezeptionist – Kellnerin – Animateur – Lehrerin – Stadtführer
- Theater – Haus – Stadium – Disco – Kaufhaus



Imagen 1. Pista número 1.

SPUR 2. Zu welchem Thema passen die Dialoge?
Elige entre los temas del recuadro. Después, coloca las letras en su lugar correspondiente para obtener la segunda palabra del anuncio visto.

die Familie, das Wetter, die Stadt,
der Sport, das Essen,
der Beruf, die Musik, die Astrologe,
das Hobby, die Sprache, das Alter

Sprechen Sie Spanisch?
Ja, gerne. Und, ein bisschen Deutsch auch.

3

Mein Bruder spielt beim Sevilla FC.
Wirklich? Meine Schwester beim Betis!

1

Hörst du gern Pop?
Manchmal, aber ich liebe Reggaeton.

2

Ist es sonnig?
Nein, es ist wolkig.

5

Was machst du in deiner Freizeit?
Ich male gern und mache Origami.

4

Das Wort ist:

1 2 3 4 5

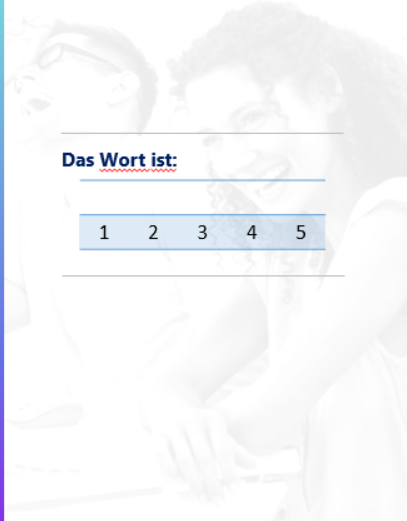


Imagen 2. Pista número 2.

SPUR 3. Finden Sie zehn Wörter vom Thema "Familie".

Hay también en la sopa de letras dos palabras más que pertenecen a otros temas. Una de ellas, corresponde a la tercera y última palabra del anuncio.

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9111492-meine_familie.html

F	C	O	T	M	Y	W	B	E	N	H	O	S	A	Y
E	A	P	I	T	H	H	K	I	N	D	D	S	F	M
D	C	A	Q	Y	O	J	E	I	D	F	C	N	T	N
N	M	T	V	T	R	E	T	H	C	O	T	V	W	Q
C	O	M	S	H	M	Q	V	Q	I	E	C	P	N	B
H	G	Q	B	I	A	Y	N	W	M	L	Y	P	W	C
R	P	R	Y	O	N	M	U	U	C	T	S	S	L	X
E	X	E	L	M	Y	O	T	W	A	E	E	U	P	S
T	F	T	I	I	J	T	I	C	S	R	X	O	S	V
S	R	A	V	J	E	B	E	T	N	N	I	J	P	I
E	C	V	H	R	X	O	A	E	P	S	P	C	U	E
W	N	U	U	Y	B	D	E	O	F	E	R	X	T	E
H	H	C	G	M	R	V	M	U	N	F	Z	O	Q	C
C	K	U	I	V	L	A	J	F	K	M	A	E	X	X
S	G	B	R	U	D	E	R	O	A	V	V	K	R	F



Imagen 3. Pista número 3.

Toll!



Imagen 4. Ejemplo del refuerzo positivo entre las distintas pistas de la actividad.

Anexo 2: Cuestionario elaborado para los alumnos

<p>1 Por favor, indica tu sexo Mujer Hombre Prefiero no decirlo</p>
<p>2 Por favor, indica tu edad</p>
<p>3 ¿Habías participado antes en actividades similares en la Universidad? Sí No</p>
<p>4 Si la respuesta anterior es “Sí”, indica en qué modo A través de algún medio electrónico A través de algún medio no electrónico (juegos convencionales)</p>
<p>5 ¿Han sido claras y suficientes las instrucciones de las tareas? Sí No Sólo en parte</p>
<p>6 ¿Te han ayudado las tareas a repasar el vocabulario? Sí No Sólo en parte</p>
<p>7 ¿Te han parecido las tareas adecuadas para repasar el vocabulario? 1 = Nada 2 3 4 5 Mucho</p>
<p>8 Si la actividad hubiera sido presencial, ¿crees que hubieras participado...? Más Menos Igual</p>
<p>9 ¿Te has sentido motivada/o? Sí Sólo al principio No mucho en realidad No</p>
<p>10 ¿Has echado algo en falta? Sí No Otra:</p>

11 ¿Cómo te has sentido durante las actividades? Insegura/o, realizada/o, preocupada/o, optimista, (des)ilusionada/o, incómoda/o, aburrida/o...
12 ¿Crees que es un buen método para aprender? Sí/No, porque... Deja tus comentarios
13 ¿Se te ocurre alguna propuesta de mejora?
14 En tu opinión, ¿eran las actividades adecuadas al nivel? 1 Nada 2 3 4 5 Mucho

Anexo 3. Cuestionario elaborado para el profesorado

1 Sexo Mujer Hombre Prefiero no decirlo
2 Rango de edad 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65 Más de 65
3 Indica el nº de años en experiencia docente 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30
4 El centro en el que trabajas es: Público Concertado Privado
5 Durante tu formación como docente, ¿participaste en alguna experiencia gamificada? Sí No
6 Si la respuesta es "Sí", indica en qué modo fue: A través de algún medio electrónico A través de algún medio no electrónico No participé
7 ¿Has recibido formación o conoces algo sobre la aplicación de la gamificación en el aula? Formación Conozco algo Ninguna de las anteriores

<p>8 Si dispusieras de la formación necesaria para la aplicación de la gamificación en el aula, ¿serías partidaria/o de aplicarla?</p> <p>Sí No Tal vez</p>
<p>9 ¿Qué opinión te merece esta opción de enseñanza-aprendizaje? Efectiva / satisfactoria</p> <p>1 Poco 2 3 4 5 Mucho</p>
<p>10 ¿Has puesto en práctica la gamificación en tus clases?</p> <p>Sí No</p>
<p>11 Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cómo fue la experiencia? Efectiva / satisfactoria</p> <p>1 Poco 2 3 4 5 Mucho</p>
<p>12 A la hora de preparar una clase, ¿qué aspecto te resulta más importante?</p> <p>Que las explicaciones sean claras Crear situaciones comunicativas cercanas a la realidad Utilizar distintos medios y métodos para hacer la clase amena, pero bien programada Cumplir con el programa docente Que el alumno se sienta motivado con la asignatura Que el alumno compruebe la utilidad de aprender el idioma Que el alumno apruebe la asignatura para que pueda continuar con ilusión el siguiente curso Que el alumno se sienta protagonista en su aprendizaje Otra:</p>
<p>13 En tu opinión, el mayor inconveniente para poder aplicar la gamificación en el aula está en...</p>

Anexo 4. Fábula “La escuela de los animales”, de R.H. Reeves

La escuela de los animales

Érase una vez, unos animales que decidieron hacer algo heroico para afrontar los problemas de un “nuevo mundo”, de modo que organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar. *Para hacer más fácil su impartición, todos los animales cursaron las mismas asignaturas.*

El *pato* era excelente en natación, de hecho, mucho mejor que su instructor, y obtuvo excelentes notas volando, pero muy malas, corriendo. Toda vez que su nivel en carrera era tan pobre, tuvo que quedarse, después de las clases, para entrenarse a correr, sacrificando, por ello, la natación. Esta situación se mantuvo hasta que sus dedos palmeados se lastimaron gravemente, lo cual supuso que bajara a un nivel mediocre en natación. Pero, su nota media era aceptable en la escuela, de modo que nadie se preocupó, excepto el propio pato.

Corriendo, el *conejo* comenzó siendo el primero de la clase, pero sufrió una depresión nerviosa, a causa de los esfuerzos que tuvo que hacer en natación.

La *ardilla* era excelente trepando, hasta que empezó a sentirse frustrada, en la clase de vuelo, porque el maestro la hacía subir desde el suelo, en lugar de bajar desde la copa del árbol. A causa del sobreesfuerzo, tuvo muchos calambres, por lo que le pusieron un “suficiente” en trepar y un “insuficiente” en correr.

El *águila* era una criatura problemática y tuvo que ser severamente corregida. Trepando a la copa del árbol, ganaba a todos los de la clase, pero insistía en hacerlo a su manera.

Al final del curso, por haber obtenido el promedio más elevado, el discurso de despedida le correspondió a una singular *anguila* que era una pasada nadando, aunque también podía correr, trepar y volar un poco.

Los *perritos de las praderas* quedaron fuera de la escuela y reclamaron no haberse podido matricular al no haber incluido, los administradores, la construcción de zanjas y túneles, entre las asignaturas. Dejaron a sus cachorros, en período de prácticas, con el *tejón* y, más tarde, se juntaron con las *marmotas* y los *topos* para crear una exitosa escuela privada.