

Facultad de Educación

La Gamificación: metodología innovadora en Inglés como Primera Lengua Extranjera de Educación Primaria.

Trabajo de Fin de Grado

Autora: Gisela Flores Bartolomé

Tutor: Sergio David Francisco Déniz

Grado en Maestro en Educación Primaria

2023-2024

San Cristóbal de La Laguna, mayo 2024

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende mostrar la gamificación como una metodología motivadora, a la vez que efectiva para la asignatura de inglés durante la etapa de educación primaria.

Para ello, se abordarán aspectos como los principios de esta metodología innovadora, así como los elementos que la componen y cómo se aplica esta en la enseñanza de la primera lengua extranjera. Además, la Teoría del Flow y los Tipos de Diversión serán otras de las claves que ayudarán a entender mejor esta forma de enseñanza.

Así mismo, se llevó a cabo una propuesta de innovación con la que se comprobó, a través de una encuesta y una entrevista, si, verdaderamente, para el alumnado y el profesorado esta metodología resulta ser beneficiosa para el aprendizaje del inglés. Con los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos, se desarrolló una reflexión triangular que pretende comparar y contrastar las respuestas del alumnado, la de las docentes y la hipótesis inicial de este estudio.

Palabras clave: gamificación, teoría del flow, tipos de diversión, motivación, encuesta de satisfacción.

Abstract

This Degree's Dissertation aims to show gamification as a motivating and effective methodology for the subject of English during the primary education stage.

To do so, it will address aspects such as the principles of this innovative methodology, as well as the elements that compose it and how it is applied in the teaching of the first foreign language. In addition, the Flow Theory and the Types of Fun will be other keys that will help us to better understand this way of teaching.

In addition, an innovation proposal has been carried out to verify, through a survey and an interview, whether this methodology is really beneficial for students and teachers in the teaching of English as a Foreign Language.

With the quantitative and qualitative results obtained, a triangular reflection has been developed with the purpose of comparing and contrasting the pupils' answers, the teachers' answers and the initial hypothesis of this study.

Key words: gamification, flow theory, types of fun, motivation, satisfaction survey.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
1.1 Contextualización del state of the art.....	4
1.2 Hipótesis del estudio y objetivos del presente trabajo.....	4
1.3 Estructura del TFG.....	5
2. Gamificación: una metodología actual e innovadora.....	6
2.1 Principios de la gamificación.....	6
2.2 Elementos para construir una actividad gamificada.....	10
2.3 La gamificación en la enseñanza de una segunda lengua durante la educación primaria.....	15
3. La teoría del Flow aplicada a la gamificación.....	18
4. Los tipos de diversión en la gamificación.....	20
5. Propuesta de innovación.....	22
5.1. La importancia del uso de situaciones de aprendizaje en EFL.....	22
5.2. Contexto y muestra del estudio.....	23
5.3 Metodología e Instrumentos de recogida de datos.....	24
6. Resultados y Discusión.....	26
7. Conclusiones.....	37
7.1. Conclusiones generales del presente estudio.....	37
7.2. Principales propuestas de mejora.....	38
7.3. Futuras líneas de investigación.....	38
Bibliografía.....	40
Anexos.....	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Edades del alumnado encuestado</i>	27
Figura 2: <i>Género del alumnado encuestado</i>	27
Figura 3: <i>Uso de juegos en la vida cotidiana del alumnado</i>	28
Figura 4: <i>Nivel de diversión del alumnado al utilizar juegos</i>	28
Figura 5: <i>Conformidad del alumnado con la necesidad del uso de juegos en su vida cotidiana</i>	29
Figura 6: <i>Frecuencia del uso de juegos educativos en cursos anteriores</i>	29
Figura 7: <i>Nivel de disfrute del alumnado al usar juegos educativos en cursos pasados</i>	30
Figura 8: <i>Nivel de aprendizaje del alumnado al usar juegos educativos en cursos pasados</i>	30
Figura 9: <i>Frecuencia del uso de juegos educativos en la asignatura de inglés</i>	31
Figura 10: <i>Nivel de motivación e interés del alumnado al usar juegos educativos en inglés</i>	32
Figura 11: <i>Nivel de aprendizaje del contenido al utilizar juegos educativos en la asignatura de inglés</i>	34
Figura 12: <i>Nivel de acuerdo en el uso de juegos educativos en cursos futuros por parte del alumnado</i>	35
Figura 13: <i>Respuesta del alumnado ante la asignación de niveles educativos bajos para la gamificación</i>	36

1. Introducción

1.1 Contextualización del state of the art.

La gamificación podría considerarse como una de las nuevas metodologías más completas en la educación actual. Esta busca un impacto positivo en la motivación del alumnado desarrollando un aprendizaje significativo y de calidad. Su implementación en las aulas puede enriquecer enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a desarrollar habilidades sociales y comunicativas entre los y las aprendices. Además, la cooperación y la competencia *deportiva* entre estos/as mejora la cohesión del grupo clase, promoviendo el interés por la asignatura al ser los protagonistas de dicho proceso.

Por todo esto, considero que la gamificación debe estar presente como alternativa didáctica en la planificación de cualquier asignatura y centro educativo, ya que el juego se ha convertido en una herramienta indispensable para aquellos docentes que verdaderamente quieren innovar y mejorar la calidad de la educación.

1.2 Hipótesis del estudio y objetivos del presente trabajo.

El estudio que se muestra a continuación cuenta con una hipótesis inicial con la que se han desarrollado tres objetivos que marcan las directrices de lo que se va a abordar en el mismo. Así bien, con este objetivo se quiere *Comprobar si la gamificación es una metodología motivadora y efectiva para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en educación primaria*. De esta manera, se utilizará este método educativo para mejorar la calidad, vinculada a la motivación y el discurso educativo, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés, como Primera Lengua Extranjera durante la etapa de educación primaria.

Así pues, como ya se mencionó anteriormente, con la hipótesis se desarrollan 3 objetivos para estructurar y contextualizar el estudio a realizar. Los objetivos en cuestión son:

1. Establecer los principios metodológicos de la gamificación basados en los principales modelos teóricos que existen actualmente validados.
2. Fortalecer, a través de la gamificación, el trabajo colaborativo y de equipo mediante dinámicas lúdicas que involucren al alumnado a alcanzar objetivos comunes.

3. Potenciar el discurso comunicativo a través de vocabulario y habilidades lingüísticas seleccionadas a través de actividades y prácticas gamificadas en EFL (*English as a Foreign Language*).

El primer objetivo ha sido propuesto para el desarrollo del marco teórico de esta metodología, así como las características que la engloban y la definen dentro de los modelos actuales. El segundo objetivo, busca el posible trabajo cooperativo/colaborativo dentro de la metodología de gamificación propuesta, haciendo que el alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Y por último, el tercer objetivo está vinculado a la propuesta de innovación metodológica y didáctica, con la que se busca que la gamificación sea un recurso que potencie la calidad lingüística en la etapa de primaria.

1.3 Estructura del TFG.

Este Trabajo de Fin de Grado ha sido elaborado siguiendo una estructura con la que se presentan los diferentes apartados de manera ordenada y buscando la mayor claridad posible. El primer apartado expone la introducción a este documento, detallando el motivo de la elección de la temática, así como la hipótesis, los objetivos propuestos y la estructura general del mismo. Si continuamos, en el segundo apartado podemos encontrar el marco teórico, en la que se muestra una investigación e indagación acerca de la gamificación, abordando aspectos que harán comprender la importancia de su implementación en las aulas, así como el uso de esta en la asignatura de inglés. Además, en los siguientes apartados también se desarrollan componentes íntimamente ligados a esta metodología como la Teoría de Flow y los tipos de diversión existentes.

Así pues, es en el quinto apartado se expone la propuesta de innovación, con la que a través de dos instrumentos de recogida de datos, cualitativo y cuantitativo, se recaba información sobre la implementación de esta a través de una entrevista y una encuesta. Todos estos resultados son analizados en el sexto apartado, donde se comparan y se realiza una triangulación entre la hipótesis planteada, las respuestas a las entrevistas y los resultados en porcentajes obtenidos con la encuesta. Por último, en el séptimo apartado se desarrollan las conclusiones con las que se reflexiona sobre lo investigado y se abren posibles líneas de investigación futuras.

2. Gamificación: una metodología actual e innovadora.

2.1 Principios de la gamificación

Desde hace años la educación ha demandado innovación y evolución, de manera que esta satisfaga las necesidades que la sociedad demanda y con ella, de manera concreta las del alumnado. Como resultado se ha esperado que, tanto por parte de los profesores como de las instituciones educativas se obtengan respuestas en forma de metodologías emergentes que intenten satisfacer dichas necesidades tecnológicas e innovadoras. Todo esto, a su vez fomenta el aumento de la motivación y el compromiso por parte de los estudiantes, ya que al proporcionarles herramientas y recursos se impulsa el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo.

Ha quedado constancia de que los estudiantes alcanzan un gran nivel de compromiso cuando se encuentran motivados, incluso prefiriendo seguir con la actividad lúdica a dar por finalizada la clase (Fernández; Olmos; Alegre, 2016). Esta estrategia, aparece recogida en el informe Horizon Report: 2014 K-12 (Johnson et al., 2014), cuyas recomendaciones se plantean en un plazo de dos a tres años en referencia al aprendizaje basado en juegos y la gamificación como estrategia didáctica, integrando aspectos de la dinámica del juego en contextos no lúdicos que ayuden a potenciar la motivación de los estudiantes, así como otros valores positivos que son usuales en la mayoría de los juegos que se utilizan actualmente para el aprendizaje.

La gamificación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador (Deterding, 2011). Por su parte Zichermann (2011), añade que mediante la introducción de mecánicas y planteamientos de los juegos, se busca involucrar a los usuarios. Sumándose a su vez Burke (2012), que plantea la gamificación como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo. En este contexto, el planteamiento de gamificación hace referencia a la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012).

De manera global y predominante, los autores coinciden en describir la gamificación como un factor fundamental para aumentar la motivación de los usuarios. Considerándose motivar como despertar la pasión y el entusiasmo de las personas para contribuir con sus capacidades y talentos a la misión colectiva (Deterding, 2011, 2012).

Así pues, los fundamentos de la gamificación según Werbach (2012), son las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Las dinámicas son el concepto, la estructura implícita del juego. Las mecánicas son los procesos que provocan el desarrollo del juego y los componentes son las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas: avatares, insignias, puntos, colecciones, rankings, niveles, equipos, entre otros.

En el contexto educativo, la gamificación está siendo utilizada tanto como una herramienta de aprendizaje en diferentes áreas y asignaturas, como para el desarrollo de actitudes y comportamientos colaborativos y el estudio autónomo (Caponetto; Earp; Ott, 2014). Por ende, no debe verse tanto como un proceso institucional sino directamente relacionado con un proyecto didáctico contextualizado, con significatividad y transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al alumnado, Prensky (2005) plantea cómo lo que desea el/la aprendiz de hoy en día es ver que sus opiniones tienen valor, seguir sus propias pasiones e intereses, crear nuevas cosas utilizando todas las herramientas que les rodean, trabajar mediante proyectos en grupo, tomar decisiones y compartir control, cooperar y competir. El alumnado necesita sentir que la educación que reciben es real, que tiene valor y sobre todo que son protagonistas en ella.

De esta manera, la gamificación puede satisfacer los deseos del alumnado utilizando diferentes mecánicas y dinámicas del juego. Sin embargo, como señalan Castellón y Jaramillo (2012), es muy importante que haya una relación controlada entre los retos que se muestran a los/las aprendices y la capacidad de estos para llevarlos a cabo, ya que si un reto es demasiado fácil, provocará aburrimiento en el alumnado, mientras que un reto inalcanzable supondrá la frustración, concluyendo ambas opciones en una pérdida de motivación por el aprendizaje,

Uno de los aspectos más importantes en la gamificación, como ya se ha mencionado, es la motivación, siendo este uno de los mayores retos a los que se enfrenta el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Soriano (2001), la motivación es más un proceso dinámico que un estado fijo, los estados motivacionales de los seres humanos están en continuo flujo, tanto creciente como decreciente. Son dos los tipos de motivación que se consideran en este texto: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación extrínseca es provocada desde fuera del organismo. Este tipo de motivación es la que según Soriano (2001) se ha venido utilizando hace años en la educación: premiar a los alumnos mediante sus notas, comportamientos, insignias digitales Palazón-Herrera (2015).

Por el contrario, la motivación intrínseca es aquella que nace en el individuo y lo activa hacia aquello que le apetece, le interesa y le atrae. En esta línea, Valderrama (2015) señala el juego como una actividad intrínsecamente motivadora en la que se ve una implicación por puro placer. Defiende que el juego permite crear situaciones de aprendizaje y experimentación para desarrollar habilidades de inteligencia emocional y social.

El ámbito educativo ha presentado y presenta grandes problemas relacionados con el compromiso y la motivación del alumnado, por lo que Lee y Hammer (2011) ven en la gamificación una oportunidad para solucionar estos problemas, al aprovechar el poder motivacional de los juegos en aspectos importantes del mundo real, favoreciendo la motivación del alumnado. Por ello, uno de los principios que recogen Perrotta et al., (2013) para defender el uso del aprendizaje basado en el juego es el fomento de la motivación intrínseca que el juego posee, que llevada al campo de la educación ayuda al docente a trabajar en un contexto de persuasión e invitación en lugar de obligación.

Así bien, otra cuestión importante y algo más compleja, es el concepto de inmersión y su influencia en el proceso de aprendizaje, conociendo cómo dicha inmersión se puede favorecer a través de la gamificación Castellón;Jaramillo (2012).

Una experiencia o situación se considera inmersiva cuando se tiene la intención de profundizar en ella, saber más y lograr un nivel de conocimiento más amplio. Un claro ejemplo son los videojuegos: en ellos el desbloqueo de nuevos escenarios, poderes, habilidades, generan la sensación de inmersión total. Contra esto, se presenta la educación tradicional, la cual carece de dicha sensación de inmersión, ya que toda la información es dada por el profesorado. Es por ello que Perrotta et al., (2013) recogen cómo la gamificación de la educación puede provocar dicha sensación mediante el aprendizaje a través del disfrute y la diversión. La gamificación es una herramienta que puede convertir el aprendizaje en una actividad inmersiva.

En definitiva, como recogen Gallego et al., (2014) en la misma línea, la gamificación puede abrir una nueva vía hacia el aprendizaje basado en proyectos. Este tipo de aprendizaje involucra al estudiante en un proyecto complejo y más cercano a la realidad, en línea con las necesidades que la sociedad demanda en la actualidad coincidiendo con las necesidades presentadas por Prensky (2005), en relación al papel activo del estudiante y el aprendizaje cooperativo.

Además, dentro de estos principios de la gamificación, también cabe mencionar los mecanismos utilizados en este tipo de metodologías. Son varios los que existen en función de cómo se quieran organizar los elementos y la temática de dicha gamificación. Así bien, se puede hablar de los “PBL triad o triada PIC”, formados por los elementos más utilizados en los juegos, aplicables a la gamificación. También se utilizan en gran cantidad de sistemas de gamificación, pero no en la totalidad de ellos.

Dentro de este tipo de mecanismo, se pueden formar tres grupos dependiendo de cómo se organicen dichos elementos:

- *Puntos*, estos se otorgan en el momento de la realización de algún tipo de acción. Con estos se crea una sensación de progreso para el usuario con el objetivo de devolver inmediatamente la información en relación a las acciones que se llevan a cabo, siendo estas, correctas o incorrectas. Así bien, también ofrecen datos con un gran valor para los diseñadores. Todo esto se conecta de manera directa con los premios.
- *Insignias o Badges*, se trata de una manera visual, esta, en forma de representación, de identificar un logro específico dentro del sistema gamificado. Zichermann (2011) lo describe como un “sistema visual de puntos”. Símbolo de estatus “social display”, es una señal de importancia de lo que hace el usuario, o en este caso el alumnado. Estas pueden servir a modo de reconocimiento con el objetivo de acreditar aquellos logros que hemos alcanzado. Son aliados perfectos para representar destrezas específicas y su validez no solo estará ligada a la institución que la otorgue (el centro educativo), sino que además posibilita la existencia de evidencias que muestren dichos logros conseguidos.
- *Tablones de clasificación*, estos permiten que los propios usuarios, o en este caso alumnos/as, puedan ver qué posición ocupan respecto al resto de componentes. Tanto Werbach (2012) como Zichermann (2011) advierten que aunque pueden ser muy

motivadores también pueden generar el efecto contrario para aquellos que ocupan las posiciones más bajas incluso generando el abandono del sistema gamificado. Por ello, se propone como alternativa o solución, la posibilidad de crear tableros de forma personalizada en los que se asocia solamente al ámbito relacionado con el usuario, con el objetivo de que solo exista una comparación con sus amigos o compañeros de alrededor, siendo dicha clasificación relativa. Si por el contrario fuese absoluta no se compararía como con únicamente los usuarios (alumnado), de un sistema completo.

2.2 Elementos para construir una actividad gamificada.

Werbach y Hunter (2012: 973-1193), dos autores ya mencionados, defienden la existencia de tres elementos con los que se pueden construir actividades gamificadas: dinámicas, mecánicas y componentes. Estos pueden organizarse con un orden descendente de abstracción. De esta manera, cada dinámica está relacionada con una o más mecánicas del juego, y cada componente a su vez está relacionado con uno o más elementos de mayor nivel de abstracción.

Así bien, estando de acuerdo con lo que defiende Deterding (2011), Werbach y Hunter (2012) mencionan además que la gamificación no tiene como objetivo principal la construcción de un juego que se pueda hacer comercial, a modo de producto terminado, siendo reconocido por los usuarios como tal, sino que se trata de utilizar algunos de los elementos que definen y propios de los juegos. Por este motivo, la gamificación ofrece una mayor riqueza y flexibilidad si se compara con los juegos simples.

Además, los dos autores mencionan que, una actividad gamificada no debería contener todas las características o elementos del juego. Sin embargo, sí que debe contener un número considerado de ellos, sin que unos sean más importantes o mejores que otros.

Así pues, uno de los aspectos importantes a la hora de diseñar una actividad gamificada es el tipo de jugador que se elige. Werbach y Hunter (2012) hacen una clasificación de tipos de jugadores de Bartle (1996). Este autor defiende estos cuatro tipos de jugadores, en función de los intereses y motivaciones que se tengan:

- **Asesinos (Killers):** les gusta competir, luchar, quedar por encima de los demás. Por ello, se fijan sobre todo en las tablas de clasificación y en los niveles alcanzados.

- Triunfadores (Achievers): su objetivo es ser el primero, el más rápido. Sienten orgullo de su estatus y de las habilidades adquiridas para compararse con otros jugadores. Por ello, se fijan sobre todo en los logros e insignias conseguidos.
- Sociales (Socializers): Disfrutan compartiendo, reflexionando, discutiendo y cooperando con los otros jugadores.
- Exploradores (Explorers): Disfrutan de la actividad en sí misma. Les gusta saber más, descubrir lo desconocido.

Así como existe esta clasificación de jugadores, en la realidad no existen jugadores totalmente puros o determinados, cada usuario puede combinar características de cada jugador.

Ahora bien, se desarrollarán los elementos del juego según Werbach y Hunter (2012):

- *Las dinámicas*: Se trata de los elementos que conforman al juego con un mayor nivel de abstracción. Los usuarios o jugadores no se implican en los efectos que estos puedan causar, pero pueden percibirlos. Es decir, estos son la estructura implícita del juego. Werbach y Hunter destacan las siguientes:
 - Limitaciones o compromisos.
 - Emociones (curiosidad, competitividad, frustración, felicidad, etc.).
 - Narración (una historia coherente y continuada).
 - Progresión (el crecimiento y progreso del jugador)
 - Relaciones (interacciones sociales que generan sentimientos de aceptación, altruismo, estatus, etc.)

En cuanto a las emociones, la neurociencia ha demostrado que el elemento principal para el aprendizaje es la emoción. La curiosidad, según Mora (2014), ese elemento que es diferente y que sobresale en el entorno, enciende la emoción y con ella se concentra la atención, el interés se mantiene y culmina con los procesos de aprendizaje y memoria.

Por otra parte, en cuanto a la progresión, los puntos, las tablas de clasificación y las insignias, además de los niveles, otorgan a los jugadores/estudiantes la sensación de progreso. El alumnado es consciente de que se encuentra en constante avance en la consecución de los

objetivos a corto y largo plazo, es decir, de su capacidad para alcanzar los logros. En consecuencia, el/la estudiante se siente entonces capaz de confiar en sí mismo y de superar los retos, lo que favorece su participación, fomenta su motivación y potencia su autonomía.

- *Mecánicas*: Tras las dinámicas, como segundo elemento se presentan las mecánicas, las cuales se encuentran en un nivel más bajo de abstracción. Estas, pueden definirse como los procesos que hacen que la acción en el juego progrese, consiguiendo así que el jugador tenga un mayor nivel de implicación, ya que se enfrenta a retos que debe superar, teniendo competiciones o colaboraciones por los que recibe recompensas y feedback que muestran su progreso y opciones para mejorar.

Se destacan las siguientes mecánicas:

- Retos o desafíos (actividades u obstáculos que el jugador debe superar para alcanzar la meta; requieren esfuerzo).
- Competición (un jugador o equipo gana, el otro pierde...).
- Cooperación (los jugadores deben trabajar juntos para alcanzar un objetivo común).
- Feedback o retroalimentación (información del progreso del jugador, de cómo lo está haciendo).
- Recompensas (premio por una actividad realizada o por un logro).

Así bien, poniendo el foco ahora en los retos o desafíos sabemos que, según el estudio empírico llevado a cabo por Barata (2013) en el ámbito educativo, los desafíos son el elemento del juego que consigue un mayor cambio en el comportamiento del alumnado, en concreto, "challenges indeed led to more student participation and engagement"(pág 6). En este mismo estudio, se recalca que los desafíos deben tener un sentido para el/la estudiante, es decir, el/la estudiante debe tener la impresión de que el desafío le ha servido para aprender. Es posible que se haya experimentado una experiencia lúdica, no obstante, es importante tener en cuenta que el propósito de la gamificación no se limita tanto a la diversión como al aprendizaje.

Por otro lado, la competición, bien dirigida al aula, es un elemento que fomenta la participación del alumnado, tanto si son muy competitivos como si estos lo son poco. Los

puntos, las insignias y las tablas de clasificación son los elementos que estimulan la competitividad en los/as jugadores/as o estudiantes.

Ya que este estudio está dirigido a la gamificación con un enfoque educativo, es importante destacar que una de las metodologías más punteras y beneficiosas es el aprendizaje cooperativo. Según Johnson et al. (1999), se trata de la organización de los estudiantes en grupos reducidos y heterogéneos con el fin de colaborar en un objetivo común.

La cooperación propicia la colaboración entre los/las estudiantes, ya que cada integrante del equipo se beneficia de la labor de cada integrante del equipo. Se denomina interdependencia positiva, es decir, los estudiantes necesitan el trabajo de todos para poder realizar una tarea. De este modo, se establece un compromiso entre los miembros del equipo, ya que se produce un sentimiento de pertenencia ("somos un equipo") que aumenta la motivación del aprendiz.

A través de elementos del juego como el reto o el desafío, concebidos de manera que fomenten el aprendizaje cooperativo, el alumnado socializa y trabaja en equipo y se puede lograr que se involucren más en las actividades a realizar.

Así mismo, para terminar con este elemento, cabe destacar que Werbach y Hunter (2012) sostienen que el aporte de datos puede alterar o dirigir el comportamiento de los jugadores. A través de la retroalimentación, el/la estudiante se vuelve más autónomo, se encuentra más motivado y participa en su actividad, y también experimenta una mayor capacidad de progreso. También le brinda la posibilidad de tolerar mejor el error e interiorizar mejor que el error es útil.

- *Componentes*: En este último nivel, donde la abstracción es casi nula, se encuentran los componentes, los cuales se definen como las puestas en prácticas o implementaciones de las dinámicas y mecánicas mencionadas anteriormente. En otras palabras queda demostrado que se trata de los elementos concretos que componen al juego.

Se destacan los siguientes componentes:

- Logros (objetivos definidos).
- Avatares (representación visual del personaje que adopta el jugador).

- Insignias o emblemas (representación visual de un logro).
- Colecciones (conjuntos de emblemas o elementos que se pueden acumular).
- Desbloqueo de contenidos (contenidos solo disponibles cuando se alcanzan ciertos objetivos).
- Niveles (pasos o escalas definidos en la progresión de un jugador).
- Ranking o tabla de clasificación (representación visual de la progresión y de los logros de un jugador).
- Puntos (representación numérica de la progresión dentro del juego).
- Misiones (desafíos predefinidos con objetivos y recompensas).
- Equipos (grupos definidos de jugadores que trabajan conjuntamente para alcanzar un objetivo común).
- Bienes virtuales (sistema de recompensas que permite al jugador diferenciarse del resto. Por ejemplo: medallas, monedas, etc.).
- Regalos (oportunidad de compartir recursos con otros).

Así pues, cabe destacar que son varios los motivos para introducir insignias en una actividad gamificada (Werbach y Hunter 2012). Las insignias pueden ser un estímulo para que los jugadores o alumnado avancen en su camino. También tienen el propósito de generar una sensación de pertenencia entre quienes las poseen. Sin embargo, el verdadero valor de las insignias radica en que permiten a los aprendices demostrar sus habilidades ante los demás. Esto les brinda confianza en sí mismos, fortalece su autoestima y promueve su autonomía. En el ámbito del aprendizaje, la autonomía implica tomar el control y adoptar un papel activo y protagonista en el proceso. En un contexto de gamificación, las insignias y los bienes virtuales premian la participación activa del alumnado, impulsan su autonomía y le dan la seguridad para enfrentar los desafíos propuestos.

2.3 La gamificación en la enseñanza de una segunda lengua durante la educación primaria.

Como se ha mencionado anteriormente, la motivación desempeña un papel fundamental durante el proceso del aprendizaje. Por lo tanto, la gamificación se presenta como un medio para conseguir dicha motivación, en materias como la de una segunda lengua durante la etapa de educación primaria.

Prensky (2001) destaca la relevancia de los juegos como herramienta para lograr un aprendizaje significativo, ya que permiten al estudiante participar en actividades vinculadas a la vida real, lo que fomenta el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas. En otras palabras, a través del juego, el alumnado se sumerge en una *realidad* que requiere el ejercicio de habilidades cruciales para su aprendizaje.

La motivación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Según Gardner (1988), la motivación y las actitudes influyen en la adquisición de un segundo idioma al orientar al individuo hacia la búsqueda de oportunidades para aprender. Por lo tanto, la motivación será determinante en el grado de interés que el individuo muestra por aprender dicha lengua.

Además, la relación entre la motivación y el aprendizaje es recíproca; es decir, cuanto mayor es la motivación, mayor será el aprendizaje y viceversa, entrando así en un bucle favorable que proporciona experiencias puntuales y novedosas que seducen al receptor Espí y Azurmendi (1996).

La motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero por parte de los/las niños/as puede ser difícil de alcanzar, ya que aún no comprenden completamente el propósito detrás de aprenderlo, es decir, por qué lo necesitan. Con frecuencia, muchos niños/as perciben el inglés como una materia que se les impone y en la que no tienen mucho interés, lo que, sumado a las dificultades que a veces conlleva su comprensión, puede provocar desmotivación y abandono en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es crucial que los docentes empleen métodos de enseñanza que motiven y estimulen el interés del alumnado por el idioma extranjero.

La gamificación emplea elementos propios de los juegos para captar la atención del estudiante, aumentar su motivación e interés, por lo que puede ser implementada en cualquier materia con el fin de involucrar activamente a los niños en el aprendizaje. Según Casado

(2016), la gamificación resulta especialmente beneficiosa en la enseñanza de idiomas extranjeros, ya que el uso de puntos y recompensas crea un sentido de pertenencia al juego. Además, la interacción es fundamental en cualquier juego, ya sea con otros jugadores o con los elementos del juego en sí. Por lo tanto, es posible fomentar esta interacción en el contexto del aprendizaje del inglés, permitiendo que el alumnado juegue en inglés de manera similar a como lo harían en su lengua materna.

Así mismo, el proceso de aprendizaje de un idioma implica la generación de nuevas necesidades comunicativas y representaciones dentro del entorno interactivo de los participantes. Según Sovero (2015), la didáctica empleada por un profesor juega un papel esencial y crucial que puede influir en el ambiente y la actitud de los/as estudiantes en el aula. En este sentido, Kapp (2012) señala que la enseñanza de un segundo idioma debe respaldarse con un dominio adecuado de estrategias que fomenten el desarrollo de las siete habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir, interactuar, mediar y la recepción audiovisual. En consonancia, Díaz y Suárez (2011) resaltan que las habilidades lingüísticas, como hablar, escuchar, escribir y leer, no operan de manera independiente, sino que tienden a utilizarse de forma integrada entre sí. Con esto, Kapp (2012), considera que de las habilidades lingüísticas, las de mayor complejidad e importancia, son las que se enfocan en las competencias de producción oral y escrita, para lo cual, el docente debe acompañar e integrar el uso de recursos tecnológicos e interactivos.

Retomando lo expuesto anteriormente, la intervención del docente para lograr un aprendizaje efectivo del inglés debe centrarse en proponer actividades que fomenten en los estudiantes la adquisición de hábitos y habilidades de expresión oral y escrita, al mismo tiempo que los familiaricen con este idioma extranjero y estimulen su pensamiento creativo. Según Sánchez (2015), el uso de diferentes metodologías de juego en *trabajos serios* se está volviendo cada vez más común entre los docentes y alumnos, ya que resultan efectivas para mejorar la concentración, la motivación, el logro de competencias, entre otros aspectos.

Es fundamental destacar que la gamificación es una técnica que ha sido adoptada del ámbito empresarial al entorno educativo con el objetivo de mejorar los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su enfoque lúdico facilita la asimilación de conocimientos de manera más entretenida para los estudiantes. Según Chaves (2019), la gamificación es una herramienta ampliamente utilizada en la enseñanza, especialmente en el contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros. Además, posee elementos y técnicas propias de los juegos

que pueden ser aprovechados para promover la enseñanza de lenguas extranjeras de manera gratificante y motivadora, lo cual es especialmente útil en situaciones donde el estudiante carece de motivación intrínseca para aprender.

Por otro lado, Deterding y otros (2011) definen la gamificación como la incorporación de elementos de diseño de videojuegos en contextos que no son propiamente juegos. En el ámbito escolar, y específicamente en el aprendizaje del inglés, la gamificación ofrece una excelente oportunidad para trabajar aspectos como las habilidades de expresión oral. Según Oradee (2012), el desarrollo de habilidades de expresión oral requiere una variedad de actividades comunicativas, como completar espacios en blanco, juegos, rompecabezas y resolución de problemas.

En definitiva, es esencial destacar la relevancia de integrar la gamificación en la enseñanza del inglés, ya que esto desempeña un papel fundamental en el futuro de los estudiantes. El hecho de ser competente en este idioma abre nuevas oportunidades tanto educativas como laborales. La incorporación de experiencias lúdicas en el aula para enseñar inglés brinda al profesorado una perspectiva renovada sobre los procesos educativos y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos. El juego, dada su naturaleza social y motivadora, impulsa la adquisición de la lengua de una manera natural y amena, ya que los procesos convencionales generan desmotivación y desinterés.

Por ello, es importante recalcar que adquirir competencia en una lengua extranjera es un proceso largo y complejo que requiere una implicación física, intelectual y emocional. Se trata de alcanzar un entendimiento no solo del idioma en sí, sino también de su cultura asociada, sus formas de pensamiento, sentimiento y actuación. Brown (2001) analiza los aspectos cognitivos y emocionales necesarios para el aprendizaje de un segundo idioma.

Los estudios sobre la motivación en este ámbito distinguen entre dos tipos: la motivación instrumental e integrativa. La primera se refiere a la adquisición de un idioma extranjero desde una perspectiva funcional, donde se ve como un medio para lograr objetivos específicos, como por ejemplo leer un manual técnico. En contraste, la motivación integrativa implica el deseo de sumergirse en la cultura de los hablantes del idioma extranjero y establecer interacciones sociales con ellos Brown H., (2001).

La gamificación aprovecha ambos tipos de motivación para adaptarse al estudiante que está aprendiendo un segundo idioma. De esta manera, utiliza elementos del juego como

recompensas, puntos e insignias, que actúan como una fuente de motivación externa, así como elementos que generan un sentido de pertenencia al juego, compromiso y logro, promoviendo así la motivación intrínseca.

3. La teoría del Flow aplicada a la gamificación.

El término *flow* fue introducido en la literatura científica por Mihaly Csikszentmihalyi en 1975. Él lo describió como el estado de experiencia óptima en el cual las personas están profundamente inmersas en una actividad que encuentran placentera y gratificante.

Así bien, Csikszentmihalyi (1998, p. 115), de una manera más extensa, describe el flow como:

Una sensación en la que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a cosas irrelevantes [...]. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona.

Con todo esto, investigaciones llevadas a cabo por Fullagar y Mills (2008) indicaron que la experiencia óptima está estrechamente ligada a, la ya mencionada anteriormente, motivación intrínseca, pero no a la motivación extrínseca. En el estado de *flow*, la actividad genera una satisfacción mental tan profunda que la persona la realiza por el mero placer de hacerlo, sin importarle las recompensas externas, incluso si ello implica un alto costo energético o un gran esfuerzo para alcanzar la meta. La distinción entre el estado de flow y la motivación radica en que el primero se enfoca en la experiencia subjetiva, tanto afectiva como cognitiva, durante la realización de una actividad, mientras que la motivación se centra en la razón detrás de la realización o planificación de dicha actividad.

Algunos autores, como Chen, Wigand y Nilan (citados por Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005), sugieren que el proceso de *flow* se distingue por tres dimensiones o estados principales.

En primer lugar, existen una serie de antecedentes que incluyen la percepción de metas y desafíos claros, la retroalimentación inmediata y la sensación de tener las habilidades y capacidades adecuadas para la acción. En segundo lugar, la experiencia se caracteriza por la fusión entre el conocimiento y la acción, la concentración y un fuerte sentido de control.

Finalmente, los efectos resultantes incluyen la pérdida de conciencia de uno mismo y la distorsión temporal (Salanova et al, 2005).

Poniendo el foco ahora en los estudios sobre el estado de *flow* en el ámbito educativo, se han podido relevar tanto aspectos positivos como negativos. Entre las conclusiones desfavorables, se destaca el hallazgo de que los estados de aburrimiento y ansiedad son más frecuentes en la vida estudiantil que los estados de *flow*, incluso entre el alumnado talentoso (Whalen, 1998; Larson & Richards, 1991). Investigaciones realizadas en Estados Unidos indican que el 50% de los/las estudiantes considera que sus clases son aburridas, y más de un tercio informa que pasan el día escolar "sin hacer nada" con sus amigos. Cuando los adolescentes están en clase, experimentan un menor promedio de afectos positivos, es decir, se sienten generalmente más aburridos, irritables y tristes en comparación con otros contextos de su vida (Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007).

Sin embargo, cuando se logra el estado de *flow* en el entorno educativo, los/las estudiantes experimentan niveles de desafío y entusiasmo que superan los vividos durante la realización de sus actividades favoritas. Además, estudios sugieren que el *flow* es un predictor más preciso del rendimiento académico que la evaluación de habilidades académicas. Los/las estudiantes que reportan experimentar un mayor estado de *flow* durante las clases también obtienen mejores resultados escolares (Whalen, 1998). Sin embargo, investigaciones realizadas por Schiefele y Csikszentmihalyi (1995) en estudiantes talentosos en matemáticas indican que la calidad de la experiencia no está vinculada a la habilidad matemática. En cambio, el interés parece ser un indicador sólido de la calidad de la experiencia en las clases de matemáticas. Este es un hecho claramente visible en cualquiera de las materias impartidas durante la etapa de primaria. El punto de interés estará en inglés, ya que es la materia central de este estudio.

Dicho interés por aprender, y sobre todo saber utilizar durante el día a día una segunda lengua, podrían fomentar que la calidad de las clases aumente. Las habilidades lingüísticas se adquieren con constancia y práctica y harían que el alumnado adquiriera un conocimiento teórico casi de manera autónoma. Sin embargo, dicho interés, y por consecuencia estado de *flow*, es algo que se debe adquirir de manera conjunta entre el alumnado y el profesorado. Este último tiene que fomentar el desarrollo de dicha experiencia con su alumnado, por lo que debe saber escoger las metodologías más acertadas. El uso de una, de tipología magistral, en la que el docente es el un mero transmisor de conocimientos teniendo de apoyo un libro no

será la que propicie dicha motivación. Por el contrario, escoger la gamificación como alternativa hará que el estado de *flow* se dé entre el alumnado, ya que como hemos mencionado anteriormente, la motivación está íntimamente ligada a dicha metodología y a su vez a dicho estado.

4. Los tipos de diversión en la gamificación.

El concepto de diversión está muy relacionado con la idea mencionada en el anterior apartado, el estado de *flow*, y por tanto también lo estará con la motivación del alumnado en las aulas de primaria.

La diversión puede definirse como el nivel de bienestar que experimentan los/las estudiantes durante las clases. Varios estudios indican que este nivel de diversión está fuertemente influenciado por la participación del alumnado en decisiones sobre el diseño de las actividades Gómez (2012), por el clima motivacional en el aula, así como por la percepción de competencia.

La desmotivación se caracteriza por la falta de intención del sujeto de llevar a cabo una tarea, acompañada de sentimientos de frustración o depresión. Investigaciones han demostrado que la falta de motivación puede desencadenar efectos adversos como la depresión, apatía, incompetencia o el aburrimiento (Ntoumanis, 2001).

Así bien, para explicar de manera clara dicho concepto de diversión, es importante destacar otro elemento esencial, siendo este la idea de inmersión y su impacto en el proceso de aprendizaje, así como la forma en que la gamificación puede fomentar esta inmersión y, por tanto dicha diversión (Castellón; Jaramillo, 2012). La inmersión se define como el deseo de profundizar en una experiencia, adquirir más conocimientos y alcanzar un nivel más amplio de comprensión. Un ejemplo claro de esto son los videojuegos, donde el desbloqueo de nuevos niveles, habilidades y poderes genera una sensación de completa inmersión.

Por otro lado, se contrasta cómo en el contexto de la educación tradicional esta sensación de inmersión es difícil de lograr, ya que toda la información se presenta de manera pasiva por parte del profesor. Es por esto que Perrotta et. al(2013) sugieren que la gamificación en la educación puede proporcionar esta sensación a través del aprendizaje a través del disfrute y la diversión. La gamificación se percibe como una herramienta capaz de transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia inmersiva y divertida. Perrotta y et.

al (2013) argumentan que aprender mediante el disfrute y la diversión puede facilitar que los estudiantes entren en un estado de “flow”, que se refiere a dicha sensación de completa inmersión en una tarea.

Por tanto, una gamificación bien aplicada Castellón; Jaramillo (2012), provocará un aumento de la motivación, el rendimiento, diversión y de aprendizaje en el alumnado, que a través de los elementos y principios del juego, mostrarán un mayor compromiso e interés por el aprendizaje, estando en ese estado de flujo.

Así bien, centrándonos en las características del concepto de diversión, esta puede ser un elemento importante para motivar durante la puesta en práctica de metodologías como la de gamificación. Puede resultar beneficioso examinar el proyecto de investigación denominado *Las 4 claves de la diversión* (Lazzaro, 2004). En este estudio se confirma que la diversión es un poderoso estímulo que impulsa a las personas a participar en juegos. Como indica el título del estudio, existen cuatro tipos diferentes de diversión que se pueden encontrar en los juegos:

- *Diversión simple*: motivada por la curiosidad, la exploración, el juego de roles y la creatividad.
- *Diversión desafiante*: motivada por la oportunidad de lograr victorias épicas, superar obstáculos complejos y experimentar la intensidad.
- *Diversión social*: motivada por la posibilidad de compartir experiencias con otros, ya sea compitiendo o cooperando.
- *Diversión significativa*: motivada por la sensación de progreso y mejora personal del jugador y su entorno.

Es natural que no todas las personas encuentren diversión en las mismas cosas, y generalmente no se busca solo uno de los tipos de diversión mencionados anteriormente. Además, nuestra preferencia por diferentes juegos estará influenciada en gran medida por nuestra disposición emocional y nuestra personalidad. Por ello, la gamificación es una metodología que tiene como objetivo motivar y divertir al alumnado mientras aprende, pero cada alumno/a tendrá sus propias preferencias dentro del desarrollo de la misma.

5. Propuesta de innovación

5.1. La importancia del uso de situaciones de aprendizaje en EFL

El currículo de la Educación Primaria LOMLOE en Canarias, para la asignatura de la primera lengua extranjera expone que, las competencias que se desarrollan en el mismo muestran los logros que los estudiantes deben alcanzar mediante el uso de situaciones de aprendizaje. Estas, requieren un dominio de los conocimientos básicos de cada área, dentro de un enfoque inclusivo que atienda a las diferencias individuales y a las necesidades específicas de cada alumno/a. Por lo tanto, la implementación del plan de estudios de cada área implica que los/las docentes definan estas situaciones de aprendizaje adaptadas al contexto del aula.

Esta concreción curricular canaria se guía por la idea central de integrar la evaluación en la planificación, diseñando sesiones dentro de una situación de aprendizaje con el objetivo de garantizar una evaluación integral del estudiante. Por lo tanto, es fundamental que el profesorado empleen una amplia gama de instrumentos, técnicas y herramientas de evaluación en diversos contextos y formatos, las cuales permitan a los estudiantes demostrar su conocimiento, emociones, pensamientos y habilidades. De esta manera, se aborda de manera inclusiva la diversidad de los/as estudiantes, su ritmo de aprendizaje y su estilo de aprendizaje.

Así, si ponemos el foco en el enfoque del área de Primera Lengua Extranjera, se puede decir que este se basa en modelos de metodologías abiertas, flexibles y eclécticas que fomentan la indagación, el juego, el descubrimiento, la colaboración, así como el pensamiento crítico y creativo entre el alumnado. Estas metodologías promueven la participación, la motivación y la implicación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, colocándolos en el centro de la acción y la inclusión. De esta manera, los/as estudiantes desempeñan un papel activo y protagonista en la construcción de su propia realidad, utilizando tanto las lenguas extranjeras como las familiares para enriquecer y ampliar su repertorio plurilingüe de manera individual. Por ello, se resalta la capacidad de transferencia de conocimientos y estrategias en una primera lengua extranjera, con el objetivo de aplicarlos en diferentes situaciones y contextos posteriormente. Ser consciente y reflexionar sobre el aprendizaje y el uso de la lengua se convierte en una habilidad fundamental para convertir a los/as estudiantes en ciudadanos/as activos en el futuro.

Aunque dicho aprendizaje plurilingüe sea individual, las situaciones de aprendizaje también demandan el uso del trabajo cooperativo. Este es fundamental, ya que de esta manera se dará el desarrollo de técnicas grupales que permitirán la buena acogida ante la diversidad de y el uso de estrategias colaborativas para ello. Por este motivo, las actividades y los recursos utilizados en cualquier situación de aprendizaje deben ser diversos, atractivos, innovadores y flexibles, de manera que estos se puedan adaptar a los distintos ritmos de aprendizaje que se encuentran en el aula. Es importante el uso de recursos tecnológicos, esenciales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo esto, durante las actividades de comunicación en el aula de Lengua Extranjera, planteadas y desarrolladas a través del uso de situaciones de aprendizaje, es crucial fomentar una comunicación efectiva y mantener alta la motivación. Para lograr esto, el profesorado desempeña un papel fundamental como facilitador, guiando a los estudiantes hacia el uso cada vez más independiente del idioma. Se promueven procesos donde los/as estudiantes expresan sus pensamientos para construir significados y dar forma a sus conocimientos y experiencias a través del lenguaje.

5.2. Contexto y muestra del estudio.

El centro educativo que se presenta es un colegio de carácter concertado religioso, en el que se imparte docencia desde la etapa de infantil hasta la de secundaria, siendo todos estos de línea dos (un A y un B en cada curso). Así bien, el colegio se encuentra en el municipio de Güímar, ciudad situada al sureste de la isla de Tenerife.

Tomando como referencia ahora los aspectos pedagógicos y metodológicos desarrollados en el centro, cabe mencionar el hecho de que en este se trabaja por proyectos, siendo el trabajo cooperativo una de las máximas del colegio. Así bien, apuestan por metodologías innovadoras en las que incluyen numerosas rutinas, destrezas de pensamiento, actividades gamificadas, sesiones de personalización o *flipped classroom*. Además, asignaturas como *Arts*, *Science* o *PE* (Physical Education) son impartidas utilizando la lengua extranjera.

Así bien, para concretar este estudio sobre la gamificación y ver cómo se desenvuelve en la realidad de un centro educativo, se les facilitará una encuesta al alumnado de quinto de primaria y, se le realizará una entrevista a las docentes que imparten la asignatura de inglés

durante los tres ciclos de esta etapa. De esta manera no solo podremos analizar los datos obtenidos de manera cuantitativa, sino también cualitativa.

Como bien se ha mencionado, la encuesta a realizar, sobre el uso de la gamificación en el contexto educativo, se desarrollará de forma anónima entre el alumnado del quinto curso de la etapa de educación primaria. Concretamente, se contará con una muestra de 35 alumnos, con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, de los cuales se cuenta con un total de 22 niñas y 13 niños.

Por otro lado, en cuanto a la entrevista que se le realizará a las docentes, se puede decir que se trata de tres profesoras, todas de sexo femenino. Dos de ellas cuentan con el título en maestro de educación primaria, siendo tutoras de cuarto y quinto curso de esta etapa. El hecho de haber cursado además, la mención de inglés durante el grado hace que impartan inglés en todos los cursos de primaria. Cabe destacar el hecho de que una de ellas también cuenta con el máster de intervención psicopedagógica en contextos formales y no formales. Así bien, la tercera docente, cuenta con el título de filología inglesa y el correspondiente máster de profesorado, habilitándola para impartir clases en quinto y sexto de primaria, y primero y segundo de la ESO. Será interesante tener a estas tres docentes, ya que cada una de ellas imparte la asignatura de inglés en diferentes cursos y etapas de la primaria, por lo que aportarán una visión más amplia del estudio.

5.3 Metodología e Instrumentos de recogida de datos.

En el ámbito de la investigación, ha surgido, durante los últimos años, un conflicto entre teorías y prácticas que apuestan por un enfoque cualitativo y otro cuantitativo. Estas discrepancias han llevado a posturas extremas y posiciones que parecen estar alejadas de la reconciliación. Cada enfoque defiende su validez y pertinencia para la investigación, respaldando sus fundamentos teóricos, técnicas y procedimientos como los más beneficiosos.

Figuras destacadas en este debate, como Guba y Lincoln (2002) en el enfoque cualitativo, y Kerlinger (2002) en el cuantitativo, han liderado un movimiento que aboga por el *mejor* método en comparación al otro. Aunque, el enfoque cuantitativo ha dominado la investigación durante más tiempo, a partir de la década de 1980, el enfoque cualitativo ha ganado reconocimiento y aceptación entre estudiantes e investigadores. Este cambio ha

generado críticas por parte de los defensores del enfoque cuantitativo, quienes cuestionan la rigurosidad y "cientificidad" del enfoque cualitativo.

Así bien, los partidarios del enfoque cualitativo defienden que “el mundo, la realidad y la vida” requieren de una complejidad y profundidad más allá del uso de simples números y cifras. Afirman que describir la realidad no es suficiente; es necesario tener una comprensión más amplia y profunda de los fenómenos.

En resumen, se puede exponer que el enfoque mixto implica recopilar, analizar y conectar tanto datos cuantitativos como cualitativos en una misma investigación, con el fin de abordar un problema de investigación o responder preguntas específicas. Según lo señalado por Tashakkori y Teddlie (2003), un estudio mixto se caracteriza por su enfoque integral en el planteamiento del problema, la recopilación y análisis de datos, así como en la presentación de los resultados.

Con todo esto, y como ya se ha mencionado anteriormente, en este estudio sobre la gamificación en inglés, dentro las aulas de primaria, se utilizará la investigación empírica para recabar datos reales, siendo estos los medios que ayudarán a comprobar o refutar la hipótesis inicial del mismo.

Así pues, dichos instrumentos estarán enfocados tanto de manera cualitativa como cuantitativa, siendo estos una entrevista destinada a las docentes y una encuesta destinada al alumnado. Las preguntas propuestas para ambas están relacionadas entre sí, de modo que una vez se obtengan las respuestas se pueda hacer un análisis de las mismas, viendo qué puntos coinciden, cuáles discrepan y si verdaderamente la hipótesis era cierta, con esto se hará una triangulación entre estos tres agentes.

Entrando más en detalle, se puede decir que en esta encuesta están presentes un total de doce preguntas clasificadas en cuatro apartados, en los que se incluyen: el uso de juegos en la vida cotidiana del alumnado, sus experiencias pasadas con la gamificación en cursos anteriores, el uso de esta metodología en la asignatura de inglés y las expectativas futuras en cuanto al uso de la misma en su vida y en el ámbito educativo. Con este planteamiento se podrá abarcar todo el contexto inmediato del alumnado, viendo no solo lo que ocurre en la actualidad en clase, sino también lo que ha ocurrido en el pasado, en otros entornos y lo que espera que ocurra en el futuro con toda la información que posee.

Todas estas preguntas se han formulado de modo que el alumnado pueda responderlas de manera gradual, con preguntas o afirmaciones en escala Likert (siendo 1 el nivel más bajo y el 5 el más alto). Esta encuesta puede verse en el apartado de Anexos (Anexo 1) del presente documento.

Por otro lado, dicha entrevista destinada a las docentes, consta de un total de diez preguntas que inciden en aspectos ya incluidos en la encuesta del alumnado. Se abordan aspectos como las adaptaciones de esta metodología para llegar a todo tipo de alumnado, conocer qué recursos o herramientas utiliza, los desafíos o posibles partes negativas, el rendimiento y beneficio real que brindan, el posible incremento en la motivación del alumnado, la forma de evaluación que emplea y su opinión general sobre el uso de la gamificación en las clases de inglés. Al tener tres profesoras que responderán a la misma tendremos una gran riqueza de información que analizar, ya que se podrá contraponer información o comprobar aspectos que todas comparten. Así bien, esta puede verse en el apartado de Anexos (Anexo 2) del presente documento.

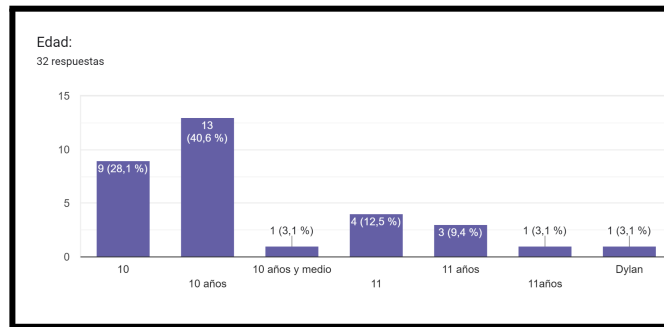
6. Resultados y Discusión.

Una vez obtenidos los resultados, recogidos con ambos instrumentos de investigación en este estudio (la entrevista y la encuesta), he podido concretar y contextualizar las ideas expuestas en este documento. Finalmente, se poseen 3 entrevistas realizadas a las tres docentes y un total de 33 respuestas al cuestionario realizado al alumnado de quinto de primaria.

Con todo esto, en el siguiente apartado se llevará a cabo un análisis de los resultados obtenidos, con el objetivo de realizar una comparación y contraste triangular, es decir, entre los resultados obtenidos en ambos instrumentos y, la hipótesis planteada al inicio de esta investigación. Así bien, se tratarán los datos más relevantes o de utilidad para hacer una buena reflexión.

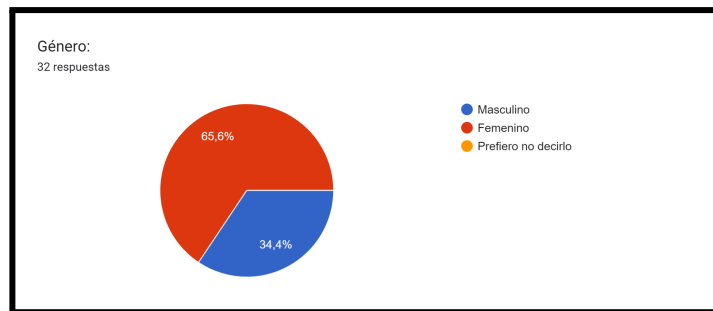
Analizando las respuestas del cuestionario cuyas respuestas han sido dadas por alumnado de 10 años, en su mayoría y, siendo el género femenino el predominante (un 65%), se puede ver lo siguiente.

Figura 1.
Edades del alumnado encuestado



Fuente: elaboración propia

Figura 2.
Género del alumnado encuestado

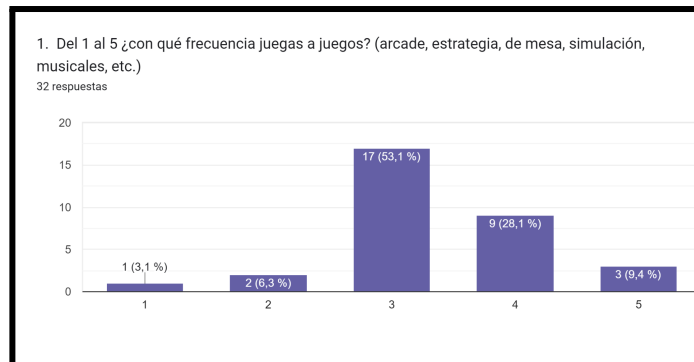


Fuente: elaboración propia

Como resultado, la mayoría del alumnado expone que en su vida cotidiana no hace un gran uso de juegos, colocando esta frecuencia en un término medio (un 53%). Este es un dato llamativo teniendo en cuenta que se trata de niños/as de diez años de edad.

Figura 3.

Uso de juegos en la vida cotidiana del alumnado

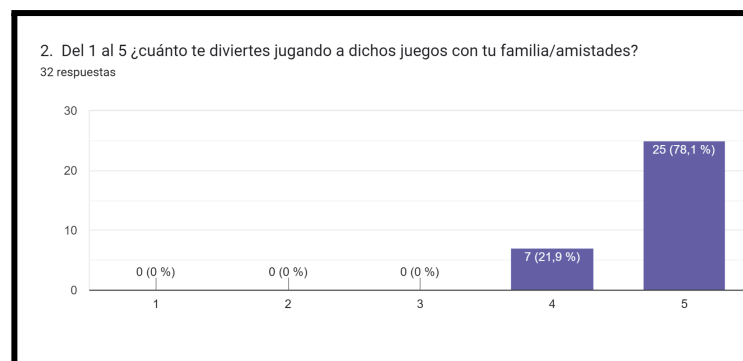


Fuente: elaboración propia.

A pesar del poco uso de los juegos, al nivel de diversión que estos les produce, la mayoría (un 78%) le asigna la mayor puntuación. Esto se debe a que, según también la mayoría (un 40%) no ve necesarios los juegos durante nuestra vida cotidiana, lo ven como un mero hobby. Así mismo, la pubertad temprana es uno de los factores que afecta cada vez más a los cursos superiores de la etapa de primaria, haciendo que el uso de juegos se vea como algo de “niños pequeños” a pesar de reconocer su verdadero disfrute.

Figura 4.

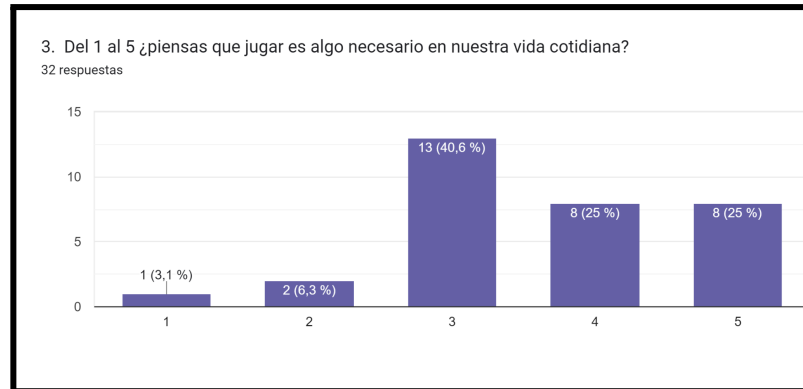
Nivel de diversión del alumnado al utilizar juegos



Fuente: elaboración propia.

Figura 5.

Conformidad del alumnado con la necesidad del uso de juegos en su vida cotidiana

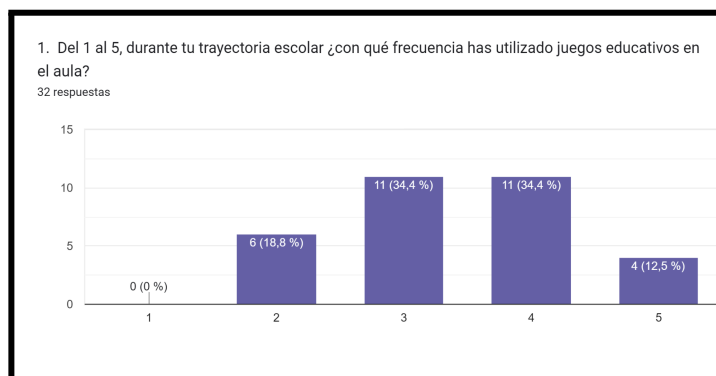


Fuente: elaboración propia.

Así mismo, en cuanto a la puesta en práctica de la gamificación en el ámbito educativo, se puede observar que, la mayoría del alumnado (un 68%) coloca la frecuencia de la implementación de esta metodología, en cursos anteriores, entre los puntos 3 y 4. Es decir, la han llevado a cabo, pero no de una manera muy frecuente.

Figura 6.

Frecuencia del uso de juegos educativos en cursos anteriores



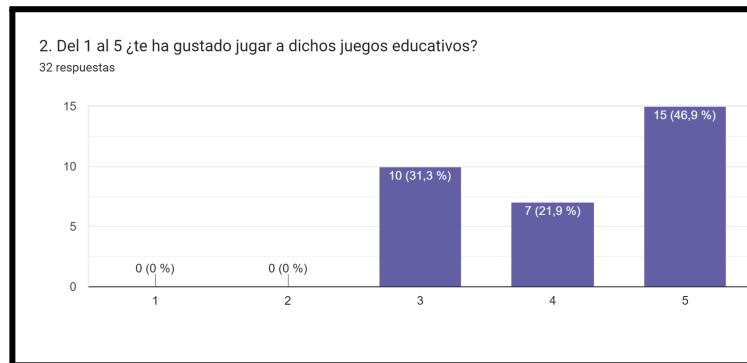
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, también la mayoría del alumnado (46% y 50%) le otorga un 5 (puntuación más alta) al preguntar si esta es de su agrado y si verdaderamente piensan que han aprendido con ella. Estos son datos de gran interés, ya que responden a la hipótesis inicial de este estudio, en la que se pretendía comprobar si el uso de la gamificación motiva al

alumnado, siendo esta a su vez efectiva como metodología en las aulas. De momento se puede comprobar que es cierto, ya que ningún alumno/a le asignó ni un 1 (nada), ni un 2(muy poco) al nivel de agrado al haberla experimentado.

Figura 7.

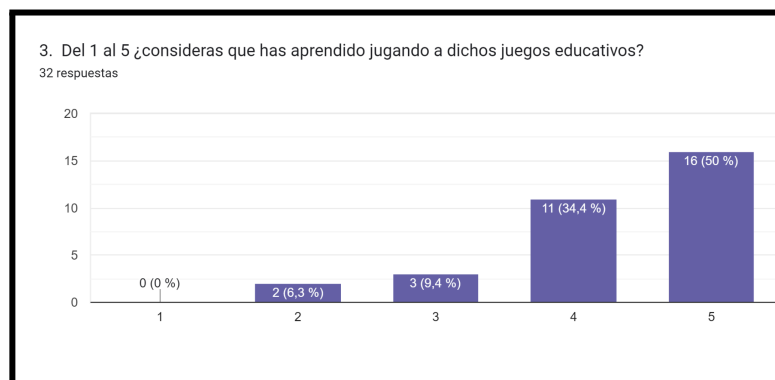
Nivel de disfrute del alumnado al usar juegos educativos en cursos pasados



Fuente: elaboración propia.

Figura 8.

Nivel de aprendizaje del alumnado al usar juegos educativos en cursos pasados



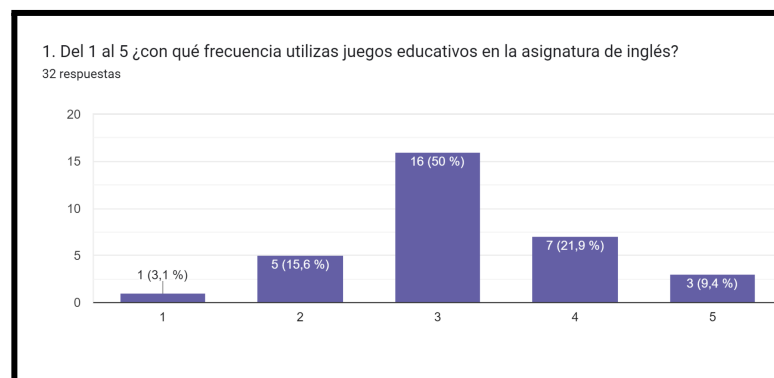
Fuente: elaboración propia.

Si es cierto, que en el apartado del nivel de aprendizaje, 5 personas (un 15%) le otorgaron puntuaciones bajas (un 2 o un 3). Esto puede deberse a una mala elección de actividades por parte del docente, ya que puede tratarse de alumnado al que le cuesta un poco

más llegar al nivel y con los juegos han podido experimentar confusión o frustración, todo esto debido a su vez a una mala elección del contenido incluido, pudiendo este ser muy elevado.

Ahora bien, en cuanto a la implementación de la gamificación en la asignatura de inglés, resultan ser visibles resultados algo más dispares. Estos, ahora sí, pueden ser contrastados con las respuestas obtenidas en la entrevista formulada a las docentes, ya que se pueden justificar ciertos porcentajes y ver si verdaderamente coinciden.

Figura 9.
Frecuencia del uso de juegos educativos en la asignatura de inglés



Fuente: elaboración propia.

Al preguntar por la frecuencia del uso de juegos educativos en esta asignatura es cierto que la mayoría (el 50%) le otorga una puntuación media (un 3). Es decir, se puede deducir que hacen uso de la gamificación pero de forma complementaria, en otras palabras, de manera esporádica. Así mismo, analizando las respuestas de las docentes en las entrevistas, se puede ver que coinciden ambas respuestas, ya que las tres dicen trabajar con un método cerrado. Es decir, en el centro cuentan con un libro como material principal con el que planificar las clases en esta asignatura, por lo que la gamificación pasa a un segundo plano y toma el rol de ser simples actividades de repaso o de apoyo que se realizan cuando sobra tiempo. A continuación se exponen las respuestas de las docentes entrevistadas ante la pregunta del uso de actividades gamificadas como parte de la dinámica de la asignatura.

Profesora 1: “Intentamos introducir diferentes juegos en el desarrollo de las sesiones, siempre que lo planificado para ese día lo permita”

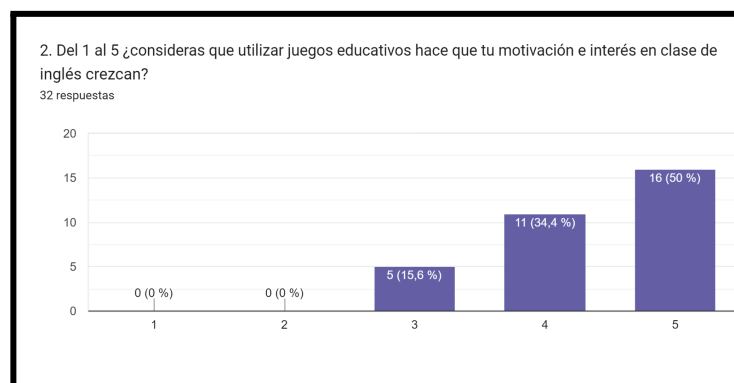
Profesora 2: “Contamos con un método cerrado, por lo que gamificar resulta algo complejo, tenemos un material principal (un libro) con el que planificamos las clases, es a través de una empresa externa, una editorial.”

Profesora 3: “Sí, algunas veces hago algún juego en clase, sobre todo al terminar el tema (si da tiempo) para repasar el contenido.”

Sin embargo, a pesar de que esta metodología no tiene una presencia elevada en esta asignatura, la mayoría del alumnado (un 50%) le otorga una nota elevada al nivel de motivación o interés que desarrollan en clase al ponerla en práctica.

Figura 10.

Nivel de motivación e interés del alumnado al usar juegos educativos en inglés



Fuente: elaboración propia.

Este dato también coincide con las respuestas de las entrevistas, ya que todas las docentes hablan del incremento de la motivación cuando se refieren a los beneficios que aporta el uso de la gamificación en sus clases de inglés. Además, en otro apartado de la entrevista donde se pregunta directamente por la motivación, también coinciden las tres respuestas, argumentando en ellas que el nivel de motivación, atención y disfrute por parte del alumnado crecen notablemente.

Profesora 1: “Sí, se nota bastante el aumento de la participación y la motivación. Incluso los niños a los que más les cuesta el uso del idioma se lanzan a participar por verse envueltos en un ambiente de juego.”

Profesora 2: “Desde luego, creo que la gamificación tiene muchos beneficios y a los niños les encanta. Hace que estén más motivados y que participen más en clase.”

Profesora 3: “Sí, bastante. Suelen participar bastante cuando se trata de un juego, en todos los cursos. Si son juegos de competición aún más, ya que se motivan y se olvidan de que están en clase haciendo actividades de gramática o vocabulario, solo piensan en jugar y ganar, sin darse cuenta de que están aprendiendo.”

Así mismo, gracias a las entrevistas realizadas, queda expuesto que las docentes suelen utilizar juegos de competición para trabajar la gramática y el vocabulario en inglés, utilizando el recurso del equipo (grupos cooperativos) para integrar a aquel alumnado que presenta ciertas dificultades o necesidades específicas. Sin embargo, también hablan de juegos individuales o por parejas en los que deben realizar preguntas sobre gramática para conseguir beneficios en clase. Estos últimos pueden resultar más que un juego, un examen para el alumnado, ya que no a todo lo que genere ganar una recompensa se le puede denominar juego o actividad gamificada. Además, el hecho de llevar a cabo este tipo de actividades de manera esporádica o descontextualizada en el tiempo (debido a la planificación del aula), puede hacer que el alumnado que no domina del todo bien dichas estructuras o vocabulario pase por una mala experiencia.

Profesora 1: “Para el vocabulario podemos realizar retos individuales para describir una imagen con todo lo que veamos en ella o con sensaciones que nos evoque dicha imagen. En este caso, cada participante diría una palabra de vocabulario por turnos, hasta que uno de ellos se quede sin vocabulario.”

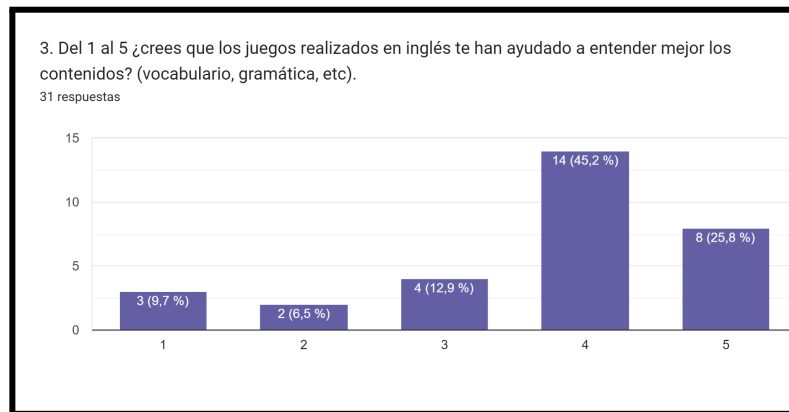
Profesora 2: “Un alumno/a sale seleccionado (va cambiando, cada vez uno diferente) y tiene que elegir las actividades que quiere que el resto de la clase realice, siendo él/ella el encargado/a de corregirlas en alto. Esto les gusta mucho, pero es cierto que muchas veces no tengo tiempo de hacerlo.”

Esto es visible en las respuestas del alumnado, ya que existen varios porcentajes y, aunque la mayoría se encuentre en un valor elevado (les ha ayudado a entender mejor los contenidos), cierto porcentaje del alumnado le otorga puntuaciones bajas. Un 71% del alumnado considera que ha aprendido entre bastante y mucho utilizando actividades gamificadas, ya que un 45,2% le otorga 4 puntos y un 25,8% le otorga 5 puntos. Sin embargo,

casi un 30% de la clase aproximadamente, respondió haber aprendido entre nada y poco, siendo este un dato importante.

Figura 11.

Nivel de aprendizaje del contenido al utilizar juegos educativos en la asignatura de inglés



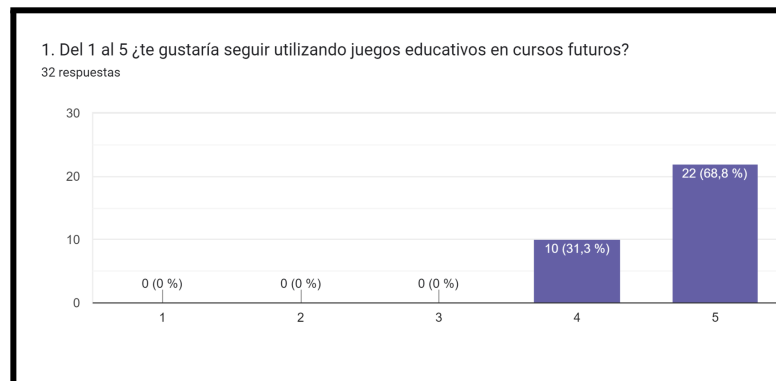
Fuente: elaboración propia.

Este alumnado debe ser aquel mencionado anteriormente, alumnos/as que tienen dificultades con la asignatura y por tanto, al hacer juegos descontextualizados y dispersos en el tiempo toman como malas experiencias, más aún si estos son individuales o en parejas, ya que puede ser frustrante ver cómo pierden en un juego, siendo el resto de compañeros los que se llevan las recompensas.

A pesar de todo esto, el 100% del alumnado le otorga una puntuación alta (4 y 5) a la decisión de si seguir utilizando juegos o actividades gamificadas en cursos futuros. Reflejando así las respuestas anteriores en las que se veía de manera porcentual que la mayoría del alumnado experimentaba un aumento de motivación al utilizar este tipo de dinámicas en clase.

Figura 12.

Nivel de acuerdo en el uso de juegos educativos en cursos futuros por parte del alumnado



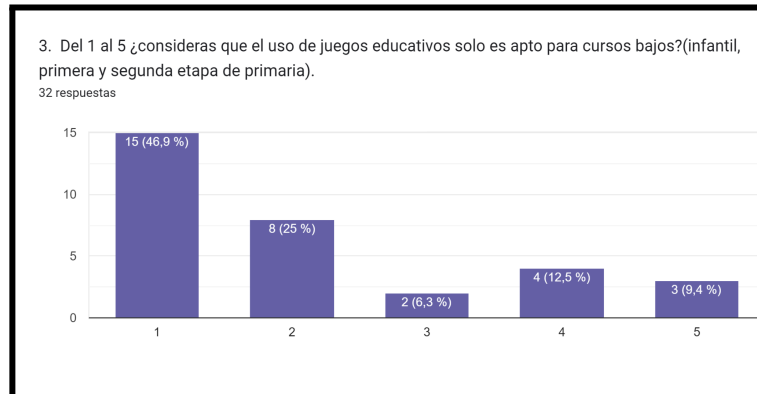
Fuente: elaboración propia.

Aunque parte del alumnado considere que no ha conseguido interiorizar mejor los contenidos dados en clase, este le otorga un voto de confianza y quiere seguir utilizándolos, ya que además, todos utilizan juegos en casa para repasar o aprender contenidos.

Así bien, la gran mayoría (71%) considera que los juegos educativos no son solo aptos para los cursos bajos, dato con el que también está de acuerdo las docentes entrevistadas, pues consideran que la gamificación es una metodología multinivel, la cual puede ser adaptada a distintas edades, niveles o contenidos. Además, las tres coinciden en querer seguir utilizando actividades gamificadas en el futuro, ya que se ha podido comprobar que son bastante demandadas por parte del alumnado.

Figura 13.

Respuesta del alumnado ante la asignación de niveles educativos bajos para la gamificación



Fuente: elaboración propia.

Profesora 1: “Sí, creo que, en todas las asignaturas, en mayor o menor medida, hay algún tema que se presta a gamificar. También creo que debería estar presente en todos los niveles. Hay veces que pensamos que porque los cursos son más altos puede no gustarle tanto este tipo de actividades, pero todo lo contrario. Hasta en la ESO este tipo de actividades suele tener buena aceptación y son motivantes para los estudiantes.”

Profesora 2: “Desde luego, creo que la gamificación tiene muchos beneficios y a los niños les encanta. Hace que estén más motivados y que participen más en clase, por lo tanto creo que debería estar en todos los cursos y asignaturas, siempre y cuando se adapte bien a las necesidades de cada uno de ellos.”

Profesora 3: “Sí, pienso que los juegos no son solo para los cursos pequeños (infantil o primera etapa de primaria), sino que pueden ajustarse a cualquier curso o edad. A los cursos grandes también le gusta mucho cuando hacemos juegos en el aula. Creo que los motiva mucho y que pueden aprender bastante.”

7. Conclusiones.

7.1. Conclusiones generales del presente estudio.

Se ha podido comprobar empíricamente que, el uso de la gamificación en las clases de inglés durante la primaria, incrementa la motivación del alumnado de manera significativa. Sin embargo, en cuanto a la efectividad de la misma se debe hacer una aclaración, y es que esta depende de cómo la presente el/la docente. El uso de esta metodología en el aula no puede tomarse como algo esporádico e individual, ya que esta puede parecerle al alumnado una prueba con la que en lugar de una nota obtendrá una recompensa y en lugar de suspender, será el perdedor. Las actividades gamificadas deben estar dentro de la planificación de la asignatura, siendo estas una parte fundamental con la que aprender e implementar los contenidos, siendo en este caso de la asignatura de inglés.

Así mismo, el nivel de los contenidos seleccionados deben ser adecuados, estando adaptados al nivel que posee el alumnado. Estrategias como llevar a cabo juegos por equipos pueden ser muy beneficiosas, ya que el uso de roles y el trabajo cooperativo hará que aquel alumnado que presente dificultades se integre de forma adecuada, tomando esta experiencia como algo agradable y enriquecedor.

Con todo esto, en relación a la hipótesis y objetivos propuestos para el presente estudio, se puede decir que se han alcanzado, ya que se ha podido comprobar de manera empírica y en la realidad del aula que la gamificación debe seguir presente en las aulas, ya que fortalece el trabajo cooperativo para alcanzar los objetivos comunes del alumnado. Además, también a quedado reflejado el hecho de que se potencia el discurso comunicativo a través del vocabulario y habilidades lingüísticas seleccionadas, ya que las docentes explicaban que la motivación dada por el uso de la gamificación hacía que aquel alumnado que de normal no participaba o desconectaba de las clases volviese a integrarse.

En definitiva, queda demostrado que la gamificación, en la asignatura de la primera lengua extranjera, es muy bien recibida por el alumnado de la etapa de primaria, sin embargo, son los docentes los que deben aprender a hacer un buen uso de ella sabiendo cómo integrarlas de manera correcta en sus clases.

7.2. Principales propuestas de mejora.

Este estudio no ha presentado ninguna dificultad más allá de la responsabilidad y compromiso de sacarlo todo el tiempo y forma. Es decir, ha sido muy beneficioso haber abordado esta investigación durante el periodo de prácticas de mención en lengua extranjera, ya que estar dentro de la rutina de un colegio ha facilitado el acceso a las respuestas de los instrumentos de recogida de datos, la entrevista a las docentes y la encuesta al alumnado. Sin embargo, esto también ha resultado ser algo en mi contra, ya que me ha quitado mucho tiempo para dedicarle a la elaboración de este documento.

Además, el hecho de llevar a cabo al mismo tiempo la implementación de la situación de aprendizaje, correspondiente al prácticum de mención, ha hecho que no se haya podido llevar a cabo la propuesta inicial. En esta, se debía poner en práctica la gamificación en las aulas, preparando actividades gamificadas con el objetivo de ver cómo el alumnado las acogía y si verdaderamente cumplía las expectativas y objetivos propuestos dentro de un contexto real de aula.

Finalmente, se tuvo que optar por otro tipo de estudio, con el que a través de los docentes y el alumnado averiguar si la gamificación se estaba poniendo en práctica en el centro, recogiendo los datos que harían comprobar o refutar la hipótesis inicial del estudio.

7.3. Futuras líneas de investigación.

Como futuras líneas de investigación se presentan varias a raíz de la experiencia con este estudio, ya que personalmente me he quedado con incógnitas pendientes.

En primer lugar, sería interesante poder llevar a cabo la ya expuesta anteriormente. Esta no pudo ser desarrollada por falta de sesiones y tiempo. Es decir, la implementación de la gamificación en un aula de inglés sería algo interesante de abordar, teniendo esta el objetivo de analizar y comprobar si verdaderamente la gestión que tenga un docente sobre la misma afecta al rendimiento académico del alumnado y a la adquisición correcta de los contenidos a trabajar. Se ha podido comprobar que las docentes del centro estudiado no saben implementar bien este tipo metodología, viéndose esto reflejado en las respuestas del alumnado al preguntarles si aprenden utilizándola.

En segundo lugar, también sería interesante investigar teniendo a los futuros docentes (estudiantes del grado de maestro en educación infantil y primaria) como participantes del estudio. El hecho de saber y conocer qué y cuánto saben estos futuros profesores/as sobre metodologías como la gamificación, o si para ellos son útiles pueden resultar ser futuros trabajos de investigación.

Bibliografía

Abreu-Melián, Á. J. (2018). La gamificación como herramienta de apoyo en la enseñanza de ELE.

<https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/8468>

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2013): Engaging Engineering Students with Gamification. En Dalmases Muntané, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*.

https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.df?sequence=1&isAllowed=y

Brown, H.D., 2001: Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92159587009/html/>

Casado, M. (2016). La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. De González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria*.

https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4674/Gonz%C3%A1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chaves, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, pp.422-430. En Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). *La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/1672/3255>

Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi, 227-238.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9088-8_15

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011): Gamification: Toward a Definition. En Dalmases Muntané, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*.

https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, I., & Suárez, A. (2011). Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en estudiantes de Animación en Cuba. En Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). *La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672/3255>

Díaz, I., & Suárez, A. (2011). Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en estudiantes de Animación en Cuba. En Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). *La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/1672/3255>

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11 (1996), 63-76. De González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria*.

https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4674/Gonz%C3%A1lez_Alonso.pdf?sequence=&isAllowed=y

Gallardo, M. H. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25500w/MITE108_S2_Gamificar_e

Gallego, Francisco et al. Panorámica: serious games, gamification y mucho más. En Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e pesquisa*, 44, e173773.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQO9HZS/>

Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual review of applied linguistics*, 9, 135-148.

<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/attitudes-and-motivation/DCED6354B3D494F18125A2792A314517>

Gómez, A. (2012). Estrategias de intervención docente en educación física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de educación primaria. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna. En Rijo, A. G. (2013). *Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. Revista de investigación en educación*, 11(2), 77-85.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734264.pdf>

Jaramillo, O., & Castellón, L. (2012). Educación y videojuegos. Chasqui. *Revista latinoamericana de comunicación*, (117), 11-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/160/16057419002.pdf>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century.[Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201241/164941>

Kapp, M. K. (2012) La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 4(4), 81-83. En García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2020). *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. Logía, educación física y deporte*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7643607.pdf>

Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story. En Borrás Gené, O. *Fundamentos de gamificación. (2015). Rectorado UPM*

http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3714308>

López, S. G., Barreiro, M. S. F., & Fernández, J. R. S. (2022). Una experiencia de aula basada en la gamificación para la enseñanza de ciencias de la naturaleza. *EA, Escuela Abierta*, 25, 79-102.

<https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/287/322>

Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of psychology*, 142(5), 533-556.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JRLP.142.5.533-556>

Mora, F. (2014): El juego es el disfraz del aprendizaje. En Dalmases Muntané, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*.

https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NASSP bulletin, 82(595), 22-37.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659808259505>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. En Rijo, A. G. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 77-85.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734264.pdf>

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol 2, Núm. 6. doi: 10.7763/IJSSH.2012.V2.164, pp. 533-535

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672/3255>

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQO9HZS/>

Palazón-Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31(1), 1059-1079.

<https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005058.pdf>

Perrotta, Carlo et al. Game-based learning: latest evidence and future directions. En Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e pesquisa*, 44, e173773.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQO9HZS/>

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. London: McGraw Hill. En González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria*.

https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4674/Gonz%C3%A1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Prensky, M. (2005). Engage me or enrage me. *Educase Review*, 40(5), 61-64.

https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Engage_Me_or_Enrage_Me.pdf

Rubio, A. D., & García, I. M. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Centro Universitario de La Defensa San Javier*,(25).

https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_rolesprof.htm

Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿ Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales. *Revista de psicología general y aplicada*, 58(1), 89-100.

<https://www.academia.edu/download/30241057/2005salanova13an.pdf>

Sánchez, F. (2015). Gamificación. EKS, pp. 1-3. En Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). *La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672/3255>

Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>

Sovero, J. (2015). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Continental. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, Vol. 5, Núm. 1, pp.32-35. En

Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). *La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672/3255>

Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital humano*, 295, 73-78.

<https://www.altacapacidad.com/wp-content/uploads/2020/07/Los-secretos-de-la-gamificacion.pdf>

Werbach, K. & Hunter, D. (2012). Por la victoria: Como el pensamiento del juego puede revolucionar tus negocios. Wharton School Press. Harrisburg, EEUU. En García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2020). *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. Logía, educación física y deporte*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7643607.pdf>

Whalen, S. P. (1998). Flow and the engagement of talent: Implications for secondary schooling.

Yen, B. T., Mulley, C., & Burke, M. (2019). Gamification in transport interventions: Another way to improve travel behavioural change. *Cities*, 85, 140-149.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0264275118300039?casa_token=TY0ZSZdVuIAAAAA:fTtyiddj_1p22MDf_jqWgIQ9uIXCRZsVAmTcwYZbR_AErtgR4VShn4qAsjftgAnOnlin8N0L

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 12, 75-81.

https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9354/HSJ_Filolog%C3%ADa_12_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=76

Zichermann, G. (2011). Gamification. The New Loyalty. En Borrás Gené, O. *Fundamentos de gamificación*. (2015). *Rectorado UPM*

http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Anexos

Anexo 1

Uso de juegos en la vida cotidiana

Descripción (opcional)

1. Del 1 al 5 ¿con qué frecuencia juegas a juegos? (arcade, estrategia, de mesa, simulación, musicales, etc.)

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

2. Del 1 al 5 ¿cuánto te diviertes jugando a dichos juegos con tu familia/amistades?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

3. Del 1 al 5 ¿piensas que jugar es algo necesario en nuestra vida cotidiana?

Nada necesario 1 2 3 4 5 Muy necesario

Experiencias previas relacionadas con juegos y gamificación en el curso anterior y actual.

Descripción (opcional)

1. Del 1 al 5, durante tu trayectoria escolar ¿con qué frecuencia has utilizado juegos educativos en el aula?

Nunca 1 2 3 4 5 Muy amenudo

2. Del 1 al 5 ¿te ha gustado jugar a dichos juegos educativos?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

3. Del 1 al 5 ¿consideras que has aprendido jugando a dichos juegos educativos?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

Experiencias previas y actuales con juegos y gamificación en EFL (Inglés como lengua extranjera).

Descripción (opcional)

1. Del 1 al 5 ¿con qué frecuencia utilizas juegos educativos en la asignatura de inglés?

Nunca 1 2 3 4 5 Muy amenudo

2. Del 1 al 5 ¿consideras que utilizar juegos educativos hace que tu motivación e interés en clase de inglés crezcan?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

3. Del 1 al 5 ¿crees que los juegos realizados en inglés te han ayudado a entender mejor los contenidos? (vocabulario, gramática, etc).

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

Expectativas futuras de uso de juegos en el aprendizaje.

Descripción (opcional)

1. Del 1 al 5 ¿te gustaría seguir utilizando juegos educativos en cursos futuros?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

2. Del 1 al 5 ¿aplicarías juegos educativos por tu cuenta como alternativa/apoyo para interiorizar mejor los contenidos dados en clase? (en casa sustituyes el libro por un juego para aprender).

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

3. Del 1 al 5 ¿consideras que el uso de juegos educativos solo es apto para cursos bajos?(infantil, primera y segunda etapa de primaria).

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

Anexo 2

1. ¿A qué curso/s de la etapa de primaria impartes clase de inglés?
2. ¿Utilizas la gamificación como parte de las dinámicas de esta asignatura? ¿Por qué?
¿Cuáles son los beneficios?
3. ¿Qué tipo de actividades gamificadas encuentras más efectivas para enseñar habilidades lingüísticas como la gramática o el vocabulario?
4. ¿Qué recursos o herramientas utilizas para diseñar y desarrollar estas actividades? (aplicaciones, instrumentos, materiales etc).
5. ¿Cómo adaptas las actividades gamificadas para satisfacer las necesidades o desigualdades de niveles entre el alumnado?
6. ¿Cuáles son los desafíos más comunes a la hora de implementar este tipo de metodologías/dinámicas?
7. ¿Has notado un aumento en la participación y motivación de tu alumnado desde que utilizas la gamificación en clase?