

# Construyendo aprendizaje en el aula de lengua extranjera: la Gamificación



*Building learning in the foreign language classroom: Gamification*

**Azucena Barahona Mora**

[azucenab@ucm.es](mailto:azucenab@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-1451-9631>

Facultad de Filología

Universidad Complutense de Madrid

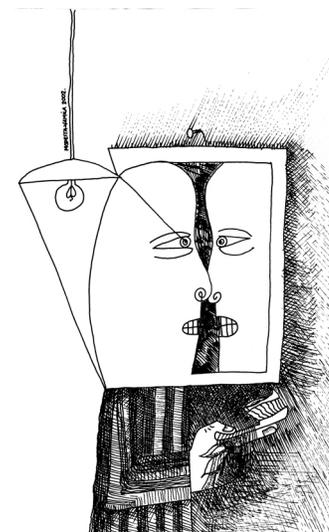
Madrid - España

Recepción/Received: 21/09/2022

Arbitraje/Sent to peers: 22/09/2022

Aprobación/Approved: 06/10/2022

Publicado/Published: 12/12/2022



## Resumen

Este artículo explora cómo la gamificación, entendida como un método de enseñanza fundamentado en el juego, permite comprender y elaborar información para aprender una lengua extranjera. En concreto, este trabajo se centra en los contenidos relacionados con las creaciones artísticas españolas como aspectos que un aprendiz de ELE debe conocer, tal y como los presenta el inventario *Referentes culturales y Nociones específicas* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (IC, 2006). Primero, se expone un marco teórico sobre los conceptos asociados con este tema y la metodología de la gamificación, para mostrar después una implementación basada en ellos que se realizó con un grupo de alumnos anglófonos estudiantes de español que tuvo como resultado la mejora de su competencia comunicativa, motivó su aprendizaje y aumentó su implicación en el proceso, demostrando así la eficacia del método elegido.

**Palabras clave:** gamificación, ELE, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, expresiones artísticas.

## Abstract

This article explores how gamification, which is a teaching method based on games, allows learners of a foreign language to understand and elaborate information. Specifically, this paper is focused on the contents related to the Spanish artistic works as aspects that a student of Spanish must know, as they are presented in the inventory *Referentes culturales y Nociones específicas* by the *Curriculum of the Instituto Cervantes* (IC, 2006). First, a theoretical framework about the concepts associated to this topic and to the methodology of gamification is stated. After that, an implementation following these notions is developed, which is addressed to English-speaking students who study Spanish. As a result, they improved their communicative competence, it motivated their learning and increased their implication in the process, thus proving the effectiveness of the chosen method.

**Keywords:** gamification, Spanish as a foreign language, Curriculum of the *Instituto Cervantes*, artistic works.

Author's translation.

## Introducción

---

**A** lo largo de este trabajo se van a tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que utilizar una metodología basada en el juego en el aula de lenguas extranjeras ofrece numerosas opciones para dinamizar y personalizar el aprendizaje. En los últimos años, este tipo de procedimiento didáctico se ha beneficiado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dando como resultado la gamificación. Este es un método de enseñanza-aprendizaje que permite diseñar actividades en las que se usan componentes propios de los juegos. En él, se manejan técnicas relacionadas con estos, aunque no han de tenerlos como soporte, y utilizan sus mecánicas y diseños en contextos no lúdicos para implicar a los participantes y resolver situaciones. Esta metodología, que es abierta y flexible, da la oportunidad de trabajar tanto las destrezas lingüísticas como los aspectos socioculturales e interculturales, todo ello con el fin de mejorar la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua. Asimismo, en los juegos hay implicados valores sociales como la cooperación, la empatía y el respeto que se pueden tratar de forma transversal. Por otro lado, que uno de los contenidos que recoge el inventario *Referentes culturales y Nociones específicas* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (IC, 2006) que un aprendiz de español como lengua extranjera (ELE) debe conocer remite a las creaciones vinculadas con el arte español.

Así, estos son los pilares en los que se fundamenta la propuesta que se plantea. Pero antes de ello, se presenta una base teórica que la sustenta, comenzado por la definición y las características de la gamificación y sus elementos asociados y continuando con el componente cultural y las expresiones artísticas en ELE.

### 1. Definición y características de la gamificación

La gamificación es un método que se usa en el contexto educativo en el que se utilizan elementos que provienen de los sistemas y las mecánicas de los juegos, como premios o límites de tiempo, para activar el pensamiento de los alumnos mediante la competición y los retos con el propósito de aprender contenidos o modificar comportamientos (Teixes, 2015).

Igualmente, es una metodología activa. Esto hace referencia a los procesos que ponen en marcha los estudiantes que se caracterizan por el desarrollo de habilidades cognitivas, la interacción entre los participantes de las actividades llevadas a cabo, la contribución y creación de conocimientos y la toma de decisiones. El centro de la acción es el alumno, su trabajo es en gran parte autónomo, cooperativo y responsable y tiene un rol dinámico. El profesor, por su parte, es el facilitador, el cual le da retroalimentación sobre su ejecución.

A diferencia de otros procedimientos, como el aprendizaje basado en juegos que tiene estos como soporte, aunque no fueron creados para fines educativos, la gamificación emplea los componentes del juego en contextos no lúdicos (Werbach & Hunter, 2012). Favorece la instrucción valiéndose de la predisposición psicológica positiva hacia el juego, hecho que ayuda a que, *a priori*, los discentes no reciban las actividades con apatía. La competencia con los compañeros impulsa su deseo de ganar, de obtener un buen resultado, de conseguir una recompensa y de querer enfrentarse a otra tarea, lo que anima a seguir aprendiendo. Los logros en los retos competitivos son premiados e incentivan su participación, por lo que se obtiene un alto grado de implicación para la construcción de su aprendizaje conjugando tanto el lado relativamente recreativo como el pedagógico. Son conscientes de su evolución, ya que comprueban los puntos que consiguen y los niveles que van pasando.

Por otra parte, la motivación que surge de la gamificación es intrínseca y extrínseca (Prieto Andreu, 2020). La primera sale de forma espontánea, es profunda y duradera. Se produce por el propio bien e interés del individuo para alcanzar ciertos fines. Este desea hacer una actividad por la satisfacción personal que conlleva ver algún aspecto nuevo. La segunda es provocada de modo externo y se origina porque la persona encuentra ven-

tajas o una recompensa, no debido al placer que obtiene. Las emociones que siente el alumno, tanto positivas al ser premiado con recompensas, insignias y puntos, como negativas cuando se le penaliza, siempre tienen la finalidad de reforzar su aprendizaje. Los retos le estimulan para lograr el éxito y ser recompensado, de manera que se sienta satisfecho ante su actuación. Además, es conveniente ir subiendo la dificultad gradualmente para evitar la frustración y la falta de interés y trabajar temas que atraigan al estudiante.

Otro hecho importante que se ha de destacar de la gamificación es que permite la innovación en el aula. Las prácticas didácticas en las que se usa este método hacen más atractivas las actividades, resultan estimulantes y avivan la creatividad. Mejoran la destreza para solucionar problemas y para planificar tácticas y se aprende de los errores, ya sean identificados por el mismo discente o señalados por la retroalimentación del profesor, pudiendo así corregir las estrategias. Igualmente, impulsan las relaciones sociales entre compañeros y el compromiso con el grupo, debido a que se necesita la participación de todos para poder hacer la actividad satisfactoriamente.

Por otro lado, a la hora de diseñar las propuestas gamificadas, estas tienen que repercutir en el comportamiento del alumnado. Durante su realización, el proceso de aprendizaje se siente como un flujo. Este estado es una condición en la que el individuo se siente seguro, está totalmente centrado e implicado en la tarea y alcanza el triunfo al final de su ejecución (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2012). En el canal de flujo tiene que haber una armonía entre el nivel de habilidad y el desafío, de modo que no le provoque ni aburrimiento ni ansiedad. Para ello no es conveniente que la práctica sea un constante reto que no pueda conseguir.

### 1.1. Elementos de la gamificación

Para hacer una implementación gamificada se necesitan ciertos elementos que se describen a continuación (Werbach & Hunter, 2012). Las dinámicas hacen referencia a la pautas y patrones del juego como la narración, que presenta el guion y la idea general de la actividad, las emociones, como la curiosidad o la confianza que provoca el tomar decisiones, los vínculos sociales, el crecimiento como individuo, las limitaciones, la progresión y el alcance de logros. Estas ponen en marcha las mecánicas, las cuales se relacionan con los procesos que accionan, hacen avanzar y desarrollar el juego, como las competiciones para posicionarse por delante de los compañeros, los turnos, los retos y desafíos, que deben ser acometidos de forma cooperativa para alcanzar un objetivo en común y obtener una recompensa por ello, y la retroalimentación, que permite al profesor redirigir la instrucción. Conseguir un premio siempre es un incentivo, sin embargo, hay que considerar que también puede tener el efecto contrario. Si el alumno no lo obtiene, se puede desmotivar, por lo que lo deseable es que el estímulo provenga de factores intrínsecos y que sea reforzado por extrínsecos.

Por su parte, los componentes son los aspectos específicos del juego y los que ponen en funcionamiento los dos anteriores. Hacen alusión a los recursos y a las herramientas para diseñar la actividad. Entre ellos se encuentran los puntos, que dan la posibilidad de elaborar una tabla de clasificación que indica la posición de los participantes, el progreso de su aprendizaje, si pueden pasar de nivel de dificultad y aporta información a los compañeros y al docente sobre el desarrollo y la consecución de objetivos, y las insignias, que representan la obtención de un logro. Tanto los puntos como las insignias son alicientes y hacen que se esfuercen en conseguirlos, recompensan el trabajo bien ejecutado y son credenciales que demuestran sus habilidades. Los avatares, por su lado, sirven para que los estudiantes creen una identidad nueva y acepten en mayor medida los errores y los riesgos, debido a que dejan a un lado su yo real y el mundo que les rodea (Gee, 2008). Otros son las barras de progreso, los combates, los equipos, las misiones y las colecciones.

A la hora de poner en acción estos elementos en el aula, las dinámicas son los contenidos que se trabajan en la actividad, las mecánicas son los objetivos y la metodología y los componentes son la evaluación.

Los componentes que se pueden estimular con la aplicación de la gamificación son la dependencia positiva (los retos y desafíos), la curiosidad y el aprendizaje experiencial (la narración), la protección de la autoimagen y la motivación (el avatar), el sentido de la competencia (puntos y tablas), la autonomía (progreso y logros) y la tolerancia al error (la retroalimentación).

En lo que concierne a los tipos de jugadores, en este caso alumnos, en una actividad gamificada se encuentran el triunfador, que quiere conseguir logros, dado que su fin es estar en la primera posición, el explorador, que disfruta y descubre las posibilidades del juego/tarea, el socializador, que comparte y coopera grupalmente en la experiencia, y el asesino, que compite solo para derrotar a otros jugadores (Bartle,1996).

### 1.2. Las TIC en la gamificación

Por otra parte, aunque la gamificación se puede llevar a cabo sin utilizar las TIC, en la actualidad, su presencia en los entornos educativos en todos los niveles, el acceso fácil a ellas y su versatilidad y funcionalidad hacen que sean idóneas e incluso imprescindibles. Su uso va a desarrollar la competencia digital del alumno, la cual hace referencia a su empleo adecuado, responsable y crítico y a la destreza de conseguir y examinar datos conseguidos en línea y convertirlos en conocimiento. Pero antes de unir aprendizaje y metodología, hay que asegurarse de que el estudiante ha sido alfabetizado digitalmente, esto es, que está familiarizado con las herramientas digitales y usa habilidades para comprender y elaborar información con ellas (Barahona Mora, 2020a).

Asimismo, antes de diseñar una actividad gamificada, siempre hay que comprobar los recursos tecnológicos con los que cuenta el centro académico y el alumnado a nivel particular, ya que la brecha digital puede impedir el acceso a las nuevas tecnologías. Del mismo modo, hay que considerar la formación del profesorado en torno a las TIC, el tiempo que conlleva la creación de las prácticas y el conocimiento de la realidad del aula para ajustarla a las necesidades de los individuos. Además, es importante hacerles conscientes de que este tipo de prácticas no son un entretenimiento, sino un medio para el aprendizaje, debido a que puede darse el caso de que el entorno digital interfiera y les distraiga del objetivo didáctico.

En esta línea, para hacer actividades gamificadas usando las TIC es muy recomendable seguir los principios de la *Taxonomía de Bloom para la era digital* (Churches, 2008). Esta se basa en la *Taxonomía de Bloom* (Bloom, 1956), que hace referencia a un sistema que establece los objetivos de manera jerárquica, de modo que se deben alcanzar los inferiores para alcanzar los superiores. Este autor organiza los objetivos en tres dimensiones: la afectiva, que indica cómo se manejan las emociones y los sentimientos, la psicomotora, que se refiere a la destreza para manipular una herramienta, y cognitiva, que se relaciona con las habilidades mentales, el conocimiento y la comprensión de la información. La dimensión cognitiva fue más tarde modificada por Anderson & Krathwohl (2001). En la siguiente tabla se pueden ver los niveles de esta de acuerdo con Bloom y los cambios realizados posteriormente.

**Tabla 1.** Taxonomía de Bloom y Taxonomía revisada de Bloom

BLOOM (1956) ANDERSON Y KRATHWOHL (2001)		
Evaluación	Crear	Pensamiento de orden superior
Síntesis	Evaluar	
Análisis	Analizar	
Aplicación	Aplicar	Pensamiento de orden inferior
Comprensión	Comprender	
Conocimiento	Recordar	

A causa de la presencia de las TIC en la educación, Churches reelaboró estos conceptos para ajustarlos a ellas. De esta manera, planteó la *Taxonomía de Bloom para la era digital* que se ha mencionado anteriormente, que recoge los objetivos pedagógicos y las habilidades de pensamiento y de índole digital que el alumno debe desarrollar, así como las acciones comunicativas implicadas en ellas.

**Tabla 2.** Taxonomía de Bloom para la era digital (Adaptado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>)

TÉRMINOS CLAVE	HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR		ESPECTRO DE LA COMUNICACIÓN
	ELEMENTOS YA EXISTENTES	ELEMENTOS NUEVOS PARA EL ENTORNO DIGITAL	
Crear	Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar	Programar, filmar, animar, bloguear, mezclar, participar en una wiki, publicar, dirigir, transmitir	Colaborar Moderar
Evaluar	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear	Comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes, reelaborar, probar	Negociar Debatir Comentar Reunirse en la red
Analizar	Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar	Enlazar, validar, recopilar información	Realizar videoconferencias por Skype Revisar
Aplicar	Implementar, desempeñar, usar, ejecutar	Cargar, jugar, operar, subir archivos a un servidor, compartir, editar	Preguntar/cuestionar Contestar Publicar y bloguear Participar en redes
Comprender	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, explicar, comparar, ejemplificar	Hacer búsquedas avanzadas, hacer usar Twitter, categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir	Contribuir Chatear Comunicarse por correo electrónico
Recordar	Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar	Utilizar viñetas, resaltar, marcar, participar en una red social, marcar sitios favoritos, buscar y hacer búsquedas en Google	Comunicarse por Twitter/microblogs Mensajería instantánea Escribir textos

### 1.3. Herramientas para gamificar

Entre las diferentes herramientas que se pueden emplear para gamificar, se presenta una selección cuya eficacia ha sido comprobada en otras actividades por la investigadora. Además, algunas de ellas son las que se han usado en la implementación didáctica que se desarrolla más adelante.

- *Classcraft*: esta aplicación sigue la dinámica de un videojuego. Los participantes están distribuidos por equipos y encarnan un rol, consiguen poderes y puntos que les dan ciertos beneficios en el juego y pueden pasar a niveles superiores.
- *Playbrighter*: en una línea similar a la anterior, los alumnos tienen que llevar a cabo misiones que les encomienda el profesor. Una vez terminadas satisfactoriamente, reciben una recompensa que sirve para mejorar su avatar.
- *Kahoot*: es una plataforma gratuita para hacer cuestionarios sobre cualquier tema. También se pueden aprovechar los que ya han sido formulados por otros usuarios. Se tiene que asignar un tiempo para que los estudiantes contesten y seleccionar el tipo de respuestas. Estos deben introducir la clave que les dé el docente para acceder a la actividad y pueden usar su nombre real o un alias. Pueden jugar de manera individual o en grupo, consultar su puntuación al final del proceso y ver su puesto en una tabla de clasificación.
- *Socrative*: es una herramienta con la que elaborar cuestionarios con distintos formatos y elegir los de respuesta (opción múltiple, verdadero o falso o respuesta corta). El profesor crea una sala de trabajo y debe darles a los alumnos el nombre de esta para entrar. Con esta aplicación se pueden obtener informes de su rendimiento.
- *Duolingo*: un aspecto que la diferencia de las anteriores es que, si hay una duda en la respuesta a algún ejercicio, los aprendices pueden hacerla llegar a la comunidad de usuarios como si fuera una red social y

estos les pueden ayudar a resolverla. Se puede comprobar la evolución del aprendizaje y compararlo con un ranking formado por las personas de sus contactos en la aplicación.

- *Plickers*: en este caso, se escriben las preguntas en la plataforma para las que hay cuatro opciones de respuesta que van asociadas a una tarjeta y a cómo se gire, la cual se imprime desde su página. Se forma una clase y se elaboran las cuestiones. El profesor proyecta en la pizarra digital una, los alumnos levantan las tarjetas para contestar, el docente las escanea con su teléfono móvil y comprueba quién ha acertado.

Por otra parte, para la creación de avatares se puede usar *Voki*, a cuyos personajes se les puede poner la propia voz o las que vienen dadas. *Digibody*, con la que se hacen caricaturas, y *Fantasy avatar creator*, que resulta muy interesante para las figuras de fantasía, como magos, guerreros o elfos. La aplicación *SuperMii*, por su lado, ofrece una gran variedad de opciones para hacer el personaje. Estas tienen que ver con la fisionomía, la vestimenta, los complementos, el fondo y los gestos con los que componer avatares de tipo cómic manga. Por otra parte, *Plotagon* posibilita la producción de vídeos animados. Da la oportunidad de elegir los personajes, la escena y el lugar, el sonido ambiental, los movimientos, las emociones y los ángulos de visión. Se pueden elaborar los personajes a modo de avatar o aprovechar los que vienen predeterminados y dar las características físicas y el vestuario deseados.

Para hacer insignias, existen *Credly*, *Online Badge Maker*, *Canva*, *Badgecreator* y *Makebadges*, entre otras. Esta última se encuentra en una página gratuita en la que no hay que darse de alta para su uso. Da la posibilidad de seleccionar la forma, el borde, los colores, las letras y el icono, que se escoge de entre los que vienen por defecto o de un archivo personal. Asimismo, permite crear avatares y carteles.

Igualmente, existen otros recursos para gamificar en el aula, como los códigos QR. Usando páginas como *QR Code Monkey* o *QR Code Generator*, por ejemplo, se enlaza el contenido y la aplicación genera el código que se puede descargar e imprimir para, posteriormente, ser leído por los alumnos con un lector.

Finalmente, cabe señalar que el uso de estas herramientas para la enseñanza de ELE se puede consultar en prácticas llevadas a cabo por autores como González Cuellar & Rodríguez Sapiña (2016) y Fernández Merino & Merino Rivera (2018) que se sirven de *Duolingo*, Azevedo Machado (2018), que utiliza *Kahoot*, y Molina Muñoz & Chatzi (2014), que usan *Socrative*, entre otros.

También se puede acudir a otros trabajos que muestran los resultados positivos de implementaciones con otros elementos como el avatar (Pisonero Blanco, 2018) o los códigos QR (Barahona Mora, 2020b).

Asimismo, como ejemplos de prácticas gamificadas con otro tipo de herramientas, son interesantes los artículos de Vázquez-Ramos (2021), que propone el marco *Edu-Game*, y de Martín Queralt & Batlle Rodríguez (2020), que emplean el *escape room*.

## 2. El componente cultural en el aprendizaje de ELE

Los referentes culturales son los elementos que identifican un territorio, un grupo específico o una sociedad que caracterizan a las personas y las distingue de otras. La lengua transmite todo ello, que es el reflejo de la cultura de un país. Su conocimiento es imprescindible cuando un individuo está aprendiendo una lengua extranjera, ya que para desarrollar la competencia comunicativa en ella es necesario comprender el contexto cultural que la rodea. Para alcanzar una competencia adecuada se requiere manejar el idioma y su uso, esto es, la identificación de escenarios culturales distintos a los propios en los que la lengua adquiere sentido. Del mismo modo, la adquisición de una lengua se centra en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante, es decir, en cómo el código lingüístico es el medio de acceso a la cultura y a través del cual esta se expresa. Los referentes culturales más comunes son las organizaciones, el humor, los nombres propios, los nombres geográficos, las costumbres, los lugares concretos de una ciudad o país, las referencias históricas, la gastronomía, las unidades de moneda, peso y medida, las comidas, la manera de vestir, actuar o pensar, el sistema político del país, los nombres institucionales y el folclore, entre otros (Newmark, 1988; Mayoral, 2000). En cuanto a la enseñanza de ELE, un documento muy completo y valioso para la planificación y enseñanza

de la dimensión cultural es el PCIC (IC, 2006), el cual marca y desarrolla los contenidos que un aprendiz de ELE debe dominar. Estos se distribuyen en componentes, los cuales contienen distintos inventarios. A continuación, se explica cada uno de ellos.

En relación con el componente cultural, este establece que amplía la personalidad social y la visión del mundo del hablante mediante el acceso a una realidad con la que no está familiarizado. Describe al usuario de la lengua como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. Los objetivos generales para estas tres dimensiones son la visión intercultural, el papel de las actitudes y los factores afectivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, la participación en situaciones interculturales y la labor de intermediario social. Está distribuido en tres inventarios: los *Referentes culturales*, los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales*. El primero hace referencia a los conocimientos generales sobre los países hispanos y sus valores, creencias, símbolos y representaciones, los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y sus productos y creaciones culturales. Están presentados en tres fases: aproximación, profundización y consolidación, según la mayor o menor universalidad de los aspectos reflejados.

Los *Saberes y comportamientos socioculturales*, por su parte, están vinculados a las condiciones de vida y a la organización social de España (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.).

Las *Habilidades y actitudes interculturales* suponen la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural y reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales, la interacción y la mediación cultural.

Los contenidos de PCIC se distribuyen de acuerdo con los niveles trazados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) que son A1/A2, B1/B2, C1/C2. Este documento también trata el componente cultural para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Señala que la competencia comunicativa asociada específicamente con la lengua está formada por la competencia lingüística (conocimiento de los recursos formales y la destreza de usarlos para crear mensajes y significados adecuados), la competencia sociolingüística (condiciones socioculturales del uso de la lengua y las convenciones sociales) y la competencia pragmática (uso funcional de la lengua en intercambios comunicativos). Incluye el conocimiento sociocultural dentro de las competencias generales como un aspecto más dentro del conocimiento del mundo.

Los componentes culturales y las competencias comunicativas mencionadas anteriormente hacen posible que la comunicación sea eficiente entre individuos de distintas lenguas y culturas.

### 2.1. Las expresiones artísticas

Los estímulos visuales ayudan a contextualizar la lengua en el marco cultural en el que usa la lengua. Cada persona tiene una o varias capacidades que le hacen aprender a través de diferentes estrategias, entre las que están las inteligencias múltiples (Gardner, 2011). Estas se dividen en visual-espacial, lingüístico-verbal, lógica-matemática, musical, corporal-cinética, interpersonal, intrapersonal y naturalista. El uso de imágenes de expresiones artísticas influirá positivamente en el aprendizaje de lenguas, debido a que llama la atención de los alumnos, despierta su curiosidad y lo activa y facilita, sobre todo en aquellos que tienen marcada en mayor medida esa inteligencia.

Por otra parte, con su trabajo, los artistas expresan sus vivencias, sentimientos y opiniones, así como aspectos relacionados con su cultura e historia. Al utilizar sus creaciones en el aula de lenguas extranjeras, los discentes conocerán los elementos culturales asociados al entorno de los autores, además de las características propias de su estilo, todo ello recibiendo y produciendo lengua.

Los manuales de ELE, por su lado, contemplan el componente cultural como un elemento obligatorio para el aprendizaje de la lengua, debido a que resulta imposible acceder completamente a ella sin que esté incluida en el contexto sociocultural. En concreto, las expresiones artísticas constituyen un tema que provoca interés en los estudiantes, causa interacción y forma pensamiento crítico.

Tal y como se ha señalado anteriormente, en el PCIC se encuentran los componentes culturales que deben estar presentes en el aula de ELE. El inventario de *Referentes culturales* recoge esos aspectos, entre los que se encuentran la arquitectura y las artes plásticas, que son los que se manejan en la propuesta didáctica.

**Tabla 3.** Referentes culturales (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006)

<b>CONOCIMIENTOS GENERALES DE LOS PAÍSES HISPANOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografía física (climas, particularidades geográficas, fauna, flora)</li> <li>- Población</li> <li>- Gobierno y política (poderes del Estado e instituciones, derechos, libertades y garantías, partidos políticos y elecciones, organización territorial y administrativa, demarcación territorial y administrativa, capitales, ciudades y pueblos)</li> <li>- Economía e industria</li> <li>- Medicina y sanidad</li> <li>- Educación</li> <li>- Medios de comunicación (prensa escrita, televisión y radio)</li> <li>- Medios de transporte (transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos, transporte urbano e interurbano, transporte por carretera)</li> <li>- Religión</li> <li>- Política lingüística</li> </ul>
<b>ACONTECIMIENTOS Y PROTAGONISTAS DEL PASADO Y DEL PRESENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acontecimientos y personajes históricos y legendarios</li> <li>- Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural</li> </ul>
<b>PRODUCTOS Y CREACIONES CULTURALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura y pensamiento</li> <li>- Música (música clásica, música popular y tradicional)</li> <li>- Cine y artes escénicas (cine, teatro, danza)</li> <li>- Arquitectura</li> <li>- Artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería)</li> </ul>

Para poder recibir y producir información relativa a estos contenidos, el PCIC considera el componente gramatical, que comprende los inventarios de gramática, pronunciación y prosodia y ortografía, el componente pragmático-discursivo, con los inventarios de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, y el componente de aprendizaje, que contiene procedimientos relacionados con la instrucción formativa. El componente nocional incluye los inventarios *Nociones generales* y *Nociones específicas*. Este último refleja los elementos comunicativos acerca de los contenidos en torno a las actividades artísticas.

**Tabla 4.** Nociones específicas (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006)

<b>EL COMPONENTE NOCIONAL: NOCIONES ESPECÍFICAS</b>	
Dimensión física, perceptiva y anímica del individuo Identidad personal Relaciones personales Alimentación Educación Trabajo Ocio Información y medios de comunicación Vivienda Servicios Compras, tiendas, establecimientos	Salud e higiene Viajes, alojamiento, transporte Economía e industria Ciencia y tecnología Gobierno Política y sociedad Actividades artísticas: disciplinas y cualidades artísticas, música y danza, arquitectura, escultura y pintura, literatura. Fotografía, cine y teatro. Religión y filosofía Geografía y naturaleza.

El MCER, por su parte, determina los contenidos socioculturales que un aprendiz de lengua debe conocer, entre los que se hallan también las artes visuales.

**Tabla 5.** El conocimiento sociocultural (MCER) (Consejo de Europa, 2002)

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	
Vida diaria Condiciones de vida Relaciones personales Valores, creencias, actitudes: artes relacionadas con la música, las artes visuales, la literatura, el teatro, las canciones y música populares	Lenguaje corporal Convenciones sociales  Comportamiento ritual

### 3. Propuesta didáctica

Una vez reflejada la base teórica, se presenta la propuesta didáctica. Esta tiene como objetivo general el aprendizaje de español utilizando como medio las creaciones relacionadas con el arte español, en concreto, la arquitectura, atendiendo a los estilos, los artistas y sus obras. Está dirigida a 68 alumnos anglófonos (2 clases) de 16 y 17 años estudiantes de ELE de un centro educativo norteamericano de un nivel B2 según el MCER.

En cuanto a los contenidos, se trabajan tanto los de tipo lingüístico como cultural:

- Las obras arquitectónicas y arquitectos españoles con proyección internacional.
- La arquitectura civil y religiosa española.
- La importancia y el lugar que ocupan los grandes arquitectos españoles en el desarrollo y la evolución de la arquitectura mundial.
- Características de las expresiones arquitectónicas españolas, autores y obras de los distintos periodos (selección de la información más relevante ajustada tanto a la competencia comunicativa de los participantes como a la relevancia de las actividades artísticas y sus creadores)

**Tabla 6.** Expresiones arquitectónicas españolas, autores y obras

ESTILO/ÉPOCA	OBRA	
Prehistoria	Castros, dólmenes	
Romana	Acueducto de Segovia, Torre de Hércules, Teatro de Mérida	
Prerrománica	Iglesia Santa María del Naranco, Iglesia San Miguel de Lillo, Iglesia San Pedro de la Nave	
Al-Ándalus	Mezquita de Córdoba, La Giralda, La Alhambra	
Románica	Iglesia San Clemente de Tahull, Iglesia Santa María de Taüll, Catedral de Santiago de Compostela, Monasterio de Santo Domingo de Silos	
Gótica	Catedral de Palma de Mallorca, Lonja de la Seda de Valencia, Catedral de Burgos, Catedral de León	
	AUTOR	OBRA
Renacimiento	Alonso de Covarrubias  Rodrigo Gil de Hontañón Diego de Siloé Pedro Machuca Juan de Herrera	Hospital de San Juan Bautista Colegio Mayor de San Ildefonso Fachada de la Catedral de Granada Sacra Capilla del Salvador de Úbeda Palacio de Carlos V Monasterio de San Lorenzo del Escorial
Barroco	José B. de Churriguera Pedro de Ribera  Juan Gómez de Mora Alberto Churriguera Ventura Rodríguez	Iglesia de San Cayetano Puente de Toledo, Ermita de la Virgen del Puerto, Real Hospicio de San Fernando La Casa de la Villa de Madrid Plaza Mayor de Salamanca Santa Capilla de la Virgen del Pilar Otros: Plaza Mayor de Madrid, Granja de San Ildefonso, Fachada del Obradoiro

AUTOR		OBRA
Neoclásico	Juan de Villanueva Francesco Sabatini	La Casita del Príncipe de El Pardo, Real Jardín Botánico de Madrid, Reconstrucción de la Plaza Mayor de Madrid, Real Observatorio de Madrid Real Casa de la Aduana Otros: Palacio Real
Siglo XIX		Plaza de toros de las Ventas, Basilica de Nuestra Señora de Covadonga
Siglo XX	Antoni Gaudí Francisco Javier Sáenz de Oíza	La Sagrada Familia, el Parque Güell, la Casa Batlló, Palacio Episcopal de Astorga Santuario de Aránzazu, Torres Blancas
Siglo XXI	Santiago Calatrava	Auditorio de Tenerife, Ciudad de las Artes y de las Ciencias, Palacio de Exposiciones y Congresos Ciudad de Oviedo

Fuente: Elaboración propia

- Comprensión de información general y específica de textos, tanto orales como escritos, con el fin de extraer los contenidos anteriores y utilizarla para la producción de textos orales.
- Uso de los recursos digitales para la obtención, selección y presentación de información.
- Léxico relacionado con las actividades artísticas: edificio, monumento, catedral, iglesia, arquitecto, dibujo, palacio, castillo, diseñador, arquitectura, diseñar/construir, fachada, columna, estilo/obra/conjunto arquitectónico/a, arte/estilo románico/gótico/barroco, ciudad/conjunto/zona monumental, hacer/dibujar un plano/un proyecto, desarrollar un estilo.

En relación con las competencias, se desarrollan la comunicación lingüística, aprender a aprender, la competencia digital y la conciencia y las expresiones culturales.

La metodología que se utiliza es la gamificación. Además, el proceso se realiza valiéndose del enfoque por tareas. Se llevan a cabo tareas posibilitadoras que se resuelven de forma cooperativa, las cuales preparan a los alumnos para hacer una final y son su soporte.

En lo que concierne a los materiales, se usó el ordenador, el cañón y los teléfonos móviles.

Acerca de la evaluación, durante las tareas de aprendizaje, tanto en los desafíos como en la actividad final, se aplica el procedimiento de la retroalimentación y la tabla de puntuación. Igualmente, completaron una autoevaluación, donde se recogieron datos cuantitativos, siguiendo una escala de Likert, y cualitativos.

#### 4. Procedimiento

El título de la actividad es ‘Construye en español’, que sigue como dinámica la narración e indica la línea argumental que da cohesión a la actividad. Esta se fundamenta en el hecho de que, para ser competente en una lengua, se deben tener unas bases fuertes que permitan ir ascendiendo hacia un conocimiento cada vez más elevado y firme de la misma, al igual que sucede con los cimientos y las plantas en la construcción de un edificio. Los alumnos van construyendo su aprendizaje, atendiendo a las emociones, a la expectación y a la curiosidad, a los vínculos sociales que se establecen entre los componentes de los grupos, al alcance de logros y a la progresión que se produce a medida que hacen las tareas y consiguen llegar a la final.

Sobre las mecánicas, se utilizan los desafíos que deben resolver de manera competitiva y las recompensas que se dan según van consiguiendo logros.

Como componentes, por la resolución de retos obtienen puntos, que quedarán reflejados en una tabla de clasificación, e insignias.

En primer lugar, los estudiantes, divididos en 8 y 9 grupos de 4 miembros (clase 1 compuesta por 32 personas y clase 2 por 36 respectivamente), usaron la aplicación *SuperMii* para crear el avatar. Se les enseñó cómo funcionaba e hicieron pruebas hasta que obtuvieron el que les representaría. A continuación, se pueden ver los resultados.



Fig. 1. Avatares

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las insignias fueron elaboradas por la docente con *Makebadges*. Se hicieron con formato variado y de distinta puntuación. Se incluyó una que sería la que nombraría al grupo ganador de todos los retos. Seguidamente, se expone una muestra.



Fig. 2. Insignias

Después, esta realizó unos murales con el nombre de los estilos arquitectónicos, autores y obras. En ellos había un código QR que los alumnos debían escanear con sus móviles con *QR Droid Code Scanner*. Todos se hicieron con la aplicación *QR Code Generator*. Se vincularon los vídeos y los textos que tenían que leer y escuchar para poder responder las preguntas de los desafíos, ya que todas ellas se basaban en ellos.



Fig. 3. Código QR e información vinculada

Esta actividad se desarrolló durante 10 sesiones. Durante ese tiempo, manejaron la información, tomaron notas e hicieron esquemas bajo la supervisión de la docente, la cual les dio la retroalimentación necesaria para su correcta ejecución. Una vez trabajada, se pasó a hacer las tareas. Se llevaron a cabo 4 actividades con cada herramienta para las que se emplearon 12 sesiones: *Kahoot*, *Plickers* y códigos QR. Se adjunta un ejemplo de cada una de ellas.

Desafío 1: *Kahoot*. En este reto se les dieron distintas opciones y solo una era la que se asociaba con el estilo por el que se les preguntaba.

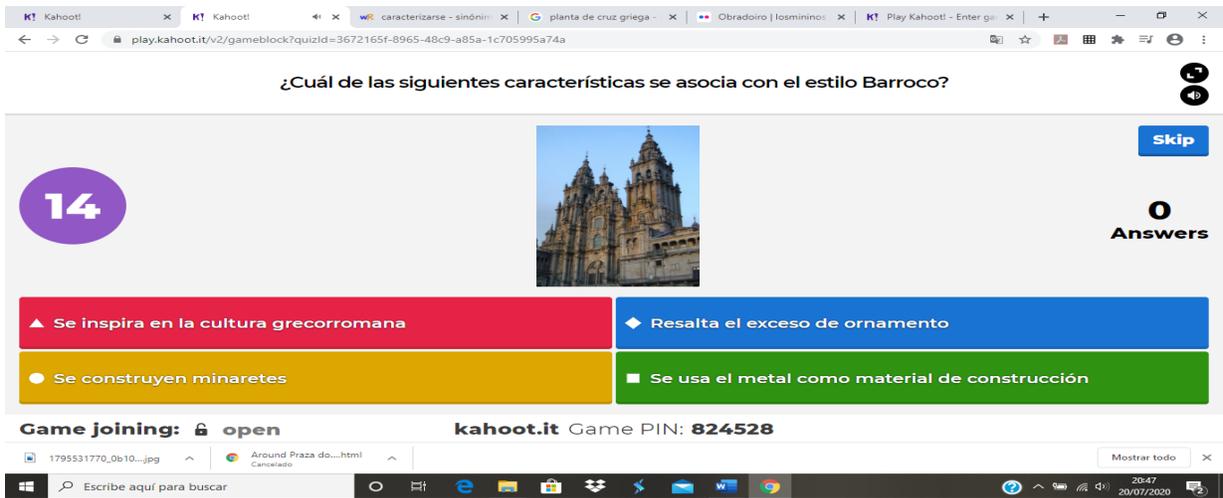


Fig. 4. Kahoot

Desafío 2: *Plickers*. En este caso se mostraba la foto de la obra y las opciones para elegir el nombre. Los alumnos contestaban con su tarjeta.



Fig. 5. Plickers

Desafío 3: Códigos QR. En esta tarea tenían que escanear el código QR y debían decir a qué autor correspondía la obra (si lo tenía) y el estilo.



Fig. 6. Código QR y obra

Las insignias se iban adjudicando a medida que resolvían los retos. En una tabla se puso el avatar del grupo y se anotaron los puntos y las insignias que conseguían. Para cada desafío se daba un tiempo determinado. El grupo que lo hiciera más lento era penalizado con un punto menos.

En cuanto a la tarea final grupal, debían poner en práctica todo lo aprendido, así como activar sus conocimientos previos. Seleccionaron una edificación y tuvieron que dar datos sobre ella y describirla, aportando información sobre su forma y materiales, entre otros. Además, debían dar su opinión. Para ello, utilizaron como soporte o una presentación en PowerPoint o en Prezi. Se les dio una puntuación y, finalmente, se hizo entrega de la insignia de campeones al grupo correspondiente una vez fueron sumados todos los puntos. Tras la práctica, se pidió a los alumnos que completaran una autoevaluación.

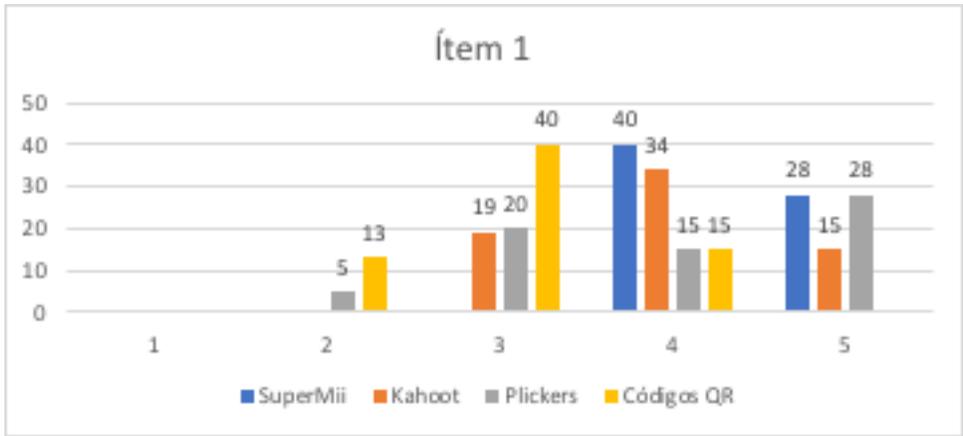
## 5. Resultados y discusión

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes contestaron a varias cuestiones sobre aspectos referentes a la actividad que estaban recogidas en una autoevaluación.

Tabla 7. Autoevaluación

PUNTUACIÓN: 1. MUY BAJO 2. BAJO 3. MEDIO 4. ALTO 5. MUY ALTO		
ÍTEMES	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS
1. Grado de satisfacción acerca de las herramientas que has usado en las actividades.	1 2 3 4 5	
<i>SuperMii</i>		
<i>Kahoot</i>	1 2 3 4 5	
<i>Plickers</i>	1 2 3 4 5	
Códigos QR	1 2 3 4 5	
2. Las herramientas me han ayudado a aprender y a mejorar mi competencia en español.	1 2 3 4 5	
3. Los contenidos trabajados en la actividad me han ayudado a aprender y mejorar mi competencia en español.	1 2 3 4 5	
4. Contribución de los compañeros al trabajo cooperativo.	1 2 3 4 5	
5. Grado total de satisfacción con la actividad.	1 2 3 4 5	

Fuente: Elaboración propia



Gráf. 1. Grado de satisfacción con las herramientas

Acerca del primer punto, el 58% de los participantes mostró una satisfacción alta sobre *SuperMii*, mientras que la mitad lo expresó sobre *Kahoot*. En cuanto a *Plickers*, un 22% del total tenía una opinión alta de la aplicación y un 41% muy alta. Los códigos QR fueron valorados de manera intermedia por un 58% del alumnado y alta por un 22%. Estas dos últimas herramientas fueron las únicas que recibieron una puntuación baja, 7% y 19% respectivamente.

Comentaron que *SuperMii* les permitió poner en marcha su capacidad creadora debido a la cantidad de posibilidades que ofrecía. Les resultó muy entretenida y potenció sus relaciones personales. En relación con *Kahoot* y la herramienta para escanear los códigos QR, señalaron que lo mejor fue que pudieron usar el teléfono móvil, ya que, según las normas de convivencia del centro, estaba prohibido salvo por uso pedagógico. Con esta última estaban familiarizados dado que la utilizaban con frecuencia fuera de su vida escolar, es por ello por lo que fue valorada en un rango medio e incluso bajo. *Plickers*, por otro lado, resultó novedosa debido al modo en que podían contestar a las preguntas (tarjetas).

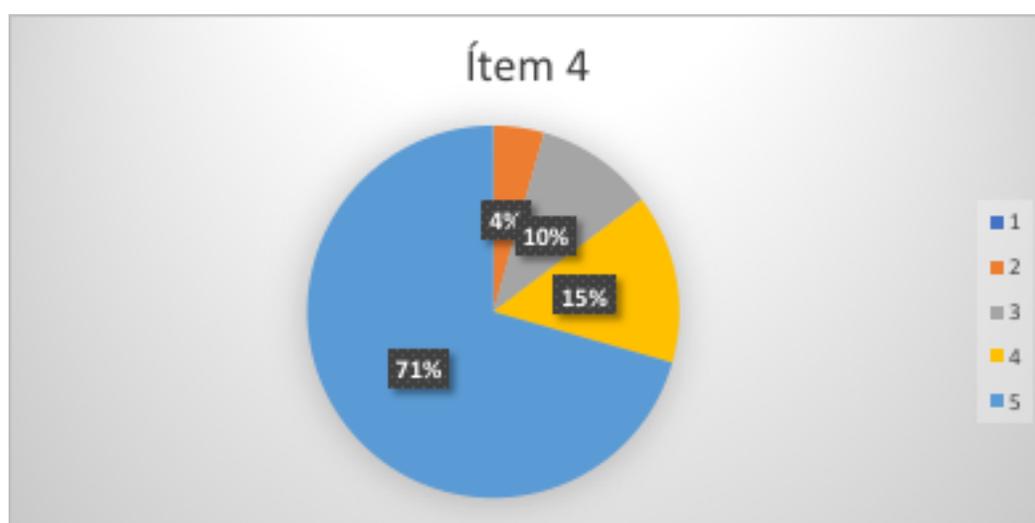


Gráf. 2. Aprendizaje de español: herramientas y contenidos

En lo relativo al aprendizaje de español, un 64% y 75% del estudiantado consideró muy positivamente tanto las herramientas como los contenidos, mientras que un 35% y un 20% respectivamente los valoró de forma alta. Tan solo un 4%, equivalente a un individuo, dio una calificación media a los contenidos.

La motivación por la competición, la facilidad de uso y acceso y la retroalimentación inmediata fueron aspectos que destacaron, además del factor lúdico. El haber utilizado las TIC en el aula durante varias sesiones, no solo como fuente de búsqueda y recepción de información, tal y como estaban acostumbrados, sino como ele-

mentos activos para su aprendizaje, fue valorado favorablemente. Por otro lado, algunos alumnos reconocían que el deseo de ganar en los desafíos los llevó, en algunos casos, a no pensar bien la respuesta por el hecho de ganar más puntos que el resto de los grupos. En otros casos, se sintieron frustrados por perder retos. Por otra parte, los materiales fueron muy de su agrado. Comentaron que les ayudaron a conocer la riqueza y variedad cultural españolas, las cuales desconocían, y supieron así mucho más sobre ciudades y edificios emblemáticos que les gustaría ver cuando visitaran el país. También les ayudó a mejorar su vocabulario y la comprensión lectora y oral. A su vez, debido a que tuvieron que hacer esquemas y reelaborar los datos dados, así como hacer intercambios comunicativos durante los desafíos y la tarea final, potenciaron la expresión escrita y oral. Todo ello, sumado al trabajo cooperativo, al desarrollo de las habilidades para iniciarse además en el aprendizaje autónomo eficiente según las necesidades y de la competencia digital, y el conocimiento de las expresiones culturales españolas, hizo que tanto herramientas como contenidos fueran eficaces y consiguieran alcanzar el objetivo marcado. No obstante, a pesar de las buenas críticas dirigidas a estos aspectos, señalaron que tuvieron que esforzarse notablemente a la hora de trabajar y entender los textos.



**Gráf. 3.** Contribución de los compañeros al trabajo cooperativo

En lo referente a la contribución de los miembros del grupo a la hora de trabajar desde un punto de vista cooperativo, el 15% y el 71% del alumnado estaba satisfecho o muy satisfecho respectivamente con la manera en la que se había realizado el proceso. Señalaron como elemento positivo la plena colaboración de sus compañeros y la toma conjunta de decisiones. Se responsabilizaron de la parte que les correspondía, se ayudaron mutuamente y contribuyeron a la correcta consecución de las tareas. El resto de los estudiantes que dio una valoración menor a esta cuestión se debió a que no tenía afinidad personal con algún componente o no se pusieron de acuerdo en algún momento como, por ejemplo, en la creación del avatar o en el consenso de las respuestas en los desafíos.

Por último, el 100% de ellos mostró un grado muy alto de satisfacción con la actividad. Comentaron que les gustaría utilizar la metodología de la gamificación en futuras implementaciones didácticas. Destacaron que habían participado de un modo más activo en las clases con respecto a otros métodos de impartición, por lo que practicaron español en un porcentaje elevado, les resultó amena y conocieron más información sobre la cultura de la lengua que estaban estudiando.

## Conclusiones

El uso de la gamificación en la práctica docente que se ha presentado en estas páginas ha dejado patente que es una metodología que aumenta el rendimiento y la satisfacción ante el aprendizaje. Ofrece incentivos que los alumnos encuentran atractivos y motivadores, los cuales permiten mejorar la transmisión y adquisición de contenidos alcanzando un aprendizaje significativo. Estos, presentados y trabajados a través de las TIC, intensifican su implicación en las actividades y crean una interdependencia positiva.

En este caso, junto con las herramientas, hicieron que los discentes alcanzaran el objetivo planteado en la experiencia didáctica que se llevó a cabo, y perfeccionaran su competencia comunicativa en lengua española, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino cultural, demostrando así la eficacia del método y tema elegidos.

Para conseguirlo, se involucró al alumnado como elemento activo proporcionándole contenidos interactivos, integradores y colaborativos encuadrados en actividades basadas en aspectos reales de la cultura española.

Asimismo, se han explicado los pasos que hay que seguir en la gamificación y cómo plasmarlos en la práctica docente, haciendo hincapié en la planificación de cada uno de ellos para conseguir un resultado provechoso, incluyendo, además, una autoevaluación que aporta al docente una retroalimentación precisa de sus alumnos para seguir mejorando en el futuro, ya que esta metodología debería quedarse como valor seguro en el entorno de la enseñanza de lenguas extranjeras y no convertirse en una práctica pasajera. ©

---

**Azucena Barahona Mora.** Profesora de la Facultad de Filología, UCM, (España). Doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales. Ha dado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales (ASELE, AELFE, AELINCO, CIEB) y ha publicado tanto artículos en revistas (Moderna Sprak, Revista Nebrija, ForoELE) como capítulos de libros (Dykinson, Comares, Tirant lo Blanch) sobre sus líneas de investigación, las cuales se centran en el desarrollo de métodos de enseñanza para la adquisición de lenguas extranjeras, tanto de inglés como de español, el estudio de las lenguas para fines específicos y el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

## Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Longman.
- Azevedo Machado, P. M. 2018. La plataforma de aprendizaje Kahoot en las clases de ELE. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, C. H. & Otero et al. (eds.) *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: Avances y desafíos*, 385-395. Ribeirao: Edições Húmus.
- Barahona Mora, A. 2020a. El desarrollo de la expresión escrita en inglés a través del entorno virtual de aprendizaje. En REDINE (coord.) *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*, 1-11. Eindhoven: Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec1.pdf> (25 de noviembre de 2021)
- Barahona Mora, A. 2020b. La práctica de la pronunciación en inglés con códigos QR. En REDINE (coord.) *Conference Proceedings CIVINEDU 2020. Actas del IV Congreso Virtual Internacional en Investigación e Innovación Educativa*, 283-284. Eindhoven: Adaya Press.
- Bartle, R. 1996. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research* 1(1). 19.
- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. Boston: Addison-Wesley Longman.

- Churches, A. 2008. Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning* 1. 1-6.
- Consejo de Europa 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. 2012. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Oxford: CUP.
- Fernández Merino, M. & Merino Rivera, E. 2018. La explotación didáctica del léxico en Duolingo: Repetición, traducción y gamificación en el curso de ELE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet & A. Forgas Berdet (eds.) *Actas del XXVIII Congreso Internacional ASELE Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, 205-216. Madrid: ASELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/28/28\\_0018.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0018.pdf) (15 de noviembre de 2021)
- Gardner, H. 2011. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P. 2008. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- González Cuellar, I., & Rodríguez Sapiña, J. 2016. Las competencias generales y comunicativas en Duolingo: análisis desde la perspectiva de la didáctica del español como lengua extranjera. En R. Roig Vila (coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, 2531-2537. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Cervantes (IC). 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín Queralt, C., & Batlle Rodríguez, J. 2020. La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 14 (1). 1-19. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/180203/1/705821.pdf> (15 de noviembre de 2021)
- Mayoral, R. 2000. La traducción de referencias culturales. *Sendebarr*, 10 (11). 67-88.
- Molina Muñoz, P., & Chatzi, P. 2014. Aplicaciones móviles para todos: Qué nos ofrecen y cómo introducirlos. En P. J. Molina Muñoz (coord.) *Actas de las VI jornadas de formación para profesores de español*, 59-73. Chipre: ELEChipre.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice-Hall.
- Pisonero Blanco, M. 2018. Gamificación en el aula de ELE: el avatar. *Monográficos SinoELE*, 17.326-334. [http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_maria\\_pisonero.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_maria_pisonero.pdf) (20 de noviembre de 2021)
- Prieto Andreu, J. M. 2020. Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32 (1). 73-99.
- Teixes, F. 2015. *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: UOC.
- Vázquez-Ramos, F. J. 2021. Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game model. *Reatos* 39. 811-819.
- Werbach, K., & Hunter, D. 2012. *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.