

Percepciones acerca de una experiencia gamificada para consolidar la gramática inglesa a partir de memes

Neus Frigolé Pujol | Universitat de Barcelona (España)

neusfrigole@ub.edu

Ferran Gesa | Universitat de Barcelona (España)

ferran.gesa@ub.edu

Maria del Mar Suárez | Universitat de Barcelona (España)

mmsuarez@ub.edu

La enseñanza de la gramática necesita de enfoques innovadores que motiven el alumnado a aprender dicha competencia lingüística, por ejemplo, usando géneros más informales. Este estudio tiene como objetivo determinar las percepciones del estudiantado universitario acerca de los memes (un género informal) como herramienta para consolidar el aprendizaje de la gramática en el aula de lengua extranjera. Durante un cuatrimestre, 74 estudiantes de los grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria participaron en una experiencia gamificada en la que los memes se usaron como complemento al enfoque Just-in-Time Teaching (JiTT). El alumnado escogió (rondas 1 y 2) o creó (ronda 3) un meme relacionado con el punto gramatical previamente trabajado mediante JiTT. En cada ronda, el profesorado subió los memes a una cuenta de Instagram y se pidió a los/as participantes que votaran el mejor meme, pudiendo obtener premios a corto y largo plazo por ello. Al final del cuatrimestre, el estudiantado respondió un cuestionario sobre la gamificación y el uso de los memes como herramienta para consolidar su aprendizaje gramatical. Los resultados muestran que el alumnado valoró la experiencia positivamente, considerándola divertida y motivadora a la vez que un buen complemento a la metodología JiTT.

Palabras clave: aprendizaje informal; enseñanza de una segunda lengua; gramática; juego educativo; lengua extranjera.

Perceptions of a gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes

Grammar teaching benefits from innovative approaches to increase students' motivation when learning this skill, for example, through more informal genres. This study seeks to determine university students' perceptions of memes (an informal genre) as a tool to consolidate grammar learning in the foreign language classroom. For a semester, 74 students from the Early Childhood and Primary Education degrees participated in a gamified experience in which memes were used as a complement to Just-in-Time Teaching (JiTT).

Recibido: 02/07/2023 | Aceptado: 08/12/2023

Frigolé Pujol, N., Gesa, F., Suárez, M. del M. (2024). Perceptions of a gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes. *Lenguaje y textos*, 58, 99-112. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.19468>

Students chose (rounds 1 and 2) or created (round 3) memes related to the grammar topics previously dealt with in class following the JiTT approach. In each round, the teachers uploaded the memes onto an Instagram account, and asked participants to vote for the best one, being able to obtain short- and long-term prizes as a result. At the end of the experience, a questionnaire was distributed to learn about students' perceptions of gamification and the use of memes as a tool to consolidate grammar knowledge. Results reveal that students valued the experience positively, considering it fun and motivating as well as a good complement to the JiTT approach.

Keywords: *educational games; foreign languages; grammar; informal learning; second language instruction.*

1. Introducción

A menudo el aprendizaje de la gramática se ha catalogado como una de las habilidades más complejas de dominar por el alumnado de lenguas extranjeras (LE) (DeKeyser, 2005) y también se considera uno de los aspectos más tediosos de enseñar en un contexto de aula (Andrews, 2003; Al-Mekhlafi y Nagaratman, 2011; Jean y Simard, 2011). De hecho, puede incluso ser la causa de abandono de algunos cursos de LE (Vakili y Mohammed, 2020). Sin embargo, muchos estudios consideran la gramática como una parte esencial (Thu, 2009), y a la vez útil (Schulz, 1996, 2001), para un aprendizaje satisfactorio de la LE, reportando, por tanto, actitudes positivas hacia su aprendizaje (Schulz, 1996, 2001; Loewen *et al.*, 2009).

La enseñanza de la gramática ha seguido métodos eminentemente tradicionales, la mayoría de las veces a través de un enfoque explícito basado en el principio de presentación-práctica-producción, muy popular durante las últimas décadas (Larsen-Freeman, 2009). Dicho enfoque se basa en la idea de que el alumnado debe entender el punto gramatical tratado, practicarlos usando ejercicios, para después aplicarlo al uso comunicativo. Aun así, se ha demostrado que esta metodología no es del todo efectiva debido a la poca conexión que hay entre la práctica en el aula

y las situaciones comunicativas reales. En consecuencia, la enseñanza de la gramática en LE se beneficiaría de una práctica más contextualizada (Morelli, 2003) e innovadora (Pawlak, 2021).

Por un lado, uno de estos enfoques innovadores es el aula inversa (Novak, 2011). Se trata de una metodología flexible que ha resultado ser útil en una gran variedad de disciplinas y contextos, especialmente en educación superior (Wanner, 2015; Zou y Xie, 2019). El alumnado trabaja de forma autónoma y se prepara el material teórico y/o práctico facilitado por el profesorado para la siguiente clase (Novak, 2011). Además, debe reflexionar sobre sus dificultades para que el o la instructor/a pueda adaptar la sesión a sus necesidades. Así pues, el profesorado no se percibe como experto sino como un mediador que, teniendo en cuenta las necesidades del estudiantado, facilita retroalimentación personalizada mientras implementa actividades en clase basadas en la resolución de problemas y discusiones en grupo (López *et al.*, 2016). Como consecuencia, la participación y motivación del alumnado aumenta, dando lugar a un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje (Simkins y Maier, 2010). Asimismo, diferentes estudios (ej., Evseeva y Solozhenko, 2015; Hung, 2015; Hao, 2016) han demostrado que el aula inversa puede

ser un enfoque efectivo para mejorar las habilidades en inglés como LE y el aprendizaje de construcciones gramaticales. En la misma línea, Sarvamangala y Al-Sharafi (2018) afirman que el aula inversa y, concretamente, el enfoque *Just-in-Time Teaching* (JiTT) proporcionan mejores resultados que los enfoques más tradicionales. Abreu y Knouse (2014) también defienden que JiTT ofrece muchas oportunidades en cuanto a la producción escrita y oral se refiere, a la vez que disminuye la ansiedad del alumnado cuando habla en la LE (Edwards, Mehring y Murphey, 2006).

Por otro lado, los memes se consideran un género multimodal informal con *input* visual y escrito, y con una intención humorística (Dawkins, 1976). Distintos autores consideran que su potencial de hacerse virales a través de Internet (Wiggins y Bowers, 2015) o su desarrollo *bottom-up*, sin unas reglas de estilo claras (Harbo, 2022), hacen de ellos un género típico de contextos informales. Por tanto, pueden considerarse también parte de estos enfoques innovadores para trabajar la gramática. De hecho, se han utilizado para incrementar la motivación del estudiantado en el aprendizaje de una LE (Vasudevan, Schultz y Bateman, 2010). Al mismo tiempo, diferentes estudios (Davison, 2012; Baysac, 2017; Purnama, 2017; Kayali y Altuntas, 2021) afirman que hacer uso de memes en contextos formales contribuye a un incremento del compromiso y la participación del alumnado. Vasudevan *et al.* (2010) también aseguran que el uso de géneros informales no solo tiene efectos positivos en cuanto a la motivación, compromiso y participación de los aprendientes se refiere, sino que también incrementa su interés por el aprendizaje de una lengua. Aparte de aumentar su interés,

los memes pueden ayudar a desarrollar diferentes literacidades (Procházka, 2014) y promover la competencia comunicativa digital (Ruan y Medwell, 2020). Sin embargo, hay muy poca investigación sobre su uso para el aprendizaje de una LE (Kayali y Altuntas, 2021).

A su vez, estos enfoques pueden complementarse con la gamificación, una técnica que ha demostrado ser muy positiva en el aula de LE (Dehghanzadeh, Fardanesh, Hatami, Talaei y Noroozi, 2021). Zichermann y Cunningham (2011) ya demostraron que dicha técnica aligera la carga de ciertas tareas y posibilita que el alumnado haga actividades que, quizás de otro modo, optaría por no hacer. En consecuencia, tanto el compromiso (da Rocha Seixas, Gomes y De Melo Filho, 2016), como el esfuerzo (Burguillo, 2010) y la motivación (Domínguez *et al.*, 2013) del alumnado se ven incrementados. Del mismo modo, Sailer y Hommer (2020) manifiestan que la gamificación influye positivamente en el aprendizaje de una LE. Finalmente, Suárez, Gesa y Frigolé (2021) demostraron que el esfuerzo, la motivación y el compromiso son elementos que correlacionan entre ellos en una experiencia gamificada, la cual también incluía el uso de memes. Cabe mencionar que, si bien se ha demostrado que el hecho de gamificar el aula de lengua tiene efectos positivos en la implicación y motivación del estudiantado, no hay resultados tan robustos en cuanto a un mayor aprendizaje se refiere, comparado con experiencias más tradicionales en un contexto de aula (Landers, 2014). Además, si nos fijamos en la tipología de los premios, algunos estudios (ej., Hidi, 2016; Black y Allen, 2018) han demostrado que las recompensas a corto

plazo son más motivadoras que las que requieren de un tiempo superior. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua suele requerir un tiempo considerable de aprendizaje (Cook, 2013), lo que choca con esta inmediatez de la recompensa.

2. Objetivo y preguntas de investigación

Los objetivos que esta investigación se propone conseguir son determinar las percepciones del estudiantado de lengua inglesa acerca de los memes como herramienta para consolidar la gramática en la clase universitaria de LE, investigar qué aspectos del proyecto contribuyen a consolidar el conocimiento gramatical, y explorar qué papel juega la gamificación en cuanto a la motivación y al esfuerzo se refieren.

Partiendo de estos objetivos, las preguntas de investigación (PI) que el estudio pretende responder son:

- 1) ¿Cuáles son los factores más destacados respecto al uso de memes para consolidar el conocimiento de la gramática en LE?
- 2) ¿Qué factores relacionados con el uso de memes han ayudado en mayor medida a consolidar el conocimiento de la gramática en LE?
- 3) ¿Qué rol ha tenido la implementación de la gamificación en el proyecto?
- 4) ¿Querrían los participantes de este estudio seguir practicando gramática en LE de forma parecida en un futuro?

3. Método

3.1. Participantes

Setenta y cuatro estudiantes de primer año de los grados en Maestro de

Educación Infantil y de Educación Primaria que cursaban la asignatura obligatoria de inglés como LE participaron en esta intervención. De acuerdo con los resultados obtenidos en el *Oxford Placement Test* (OPT; Allan, 2004), el nivel medio de competencia en lengua inglesa del alumnado oscilaba entre los niveles A2 y B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

3.2. Instrumentos

Para analizar el nivel de inglés del estudiantado, se administró el OPT. Dicha prueba está dividida en dos partes, gramática y comprensión auditiva, y ambas constan de 100 preguntas con tres opciones de respuesta en la parte gramatical y dos opciones en la parte auditiva. El alumnado debe escoger qué opción es la correcta en la parte de gramática y, en cuanto a la parte de *listening* se refiere, escucha un audio que lee las 100 preguntas para posteriormente decidir cuál de las dos opciones de respuesta ha pronunciado dicho audio.

El instrumento principal del estudio fue un cuestionario cuyo objetivo era recoger información sobre las percepciones del estudiantado acerca de los memes como herramienta para consolidar la gramática en el aula universitaria de LE. En este cuestionario, se pidió al estudiantado que reflexionara sobre (1) el uso de memes en el aula de lengua inglesa y (2) el rol de la gamificación en el desarrollo del proyecto.

Referente al uso de memes, el alumnado tuvo que seleccionar, utilizando una escala de Likert de seis puntos –muy en desacuerdo, en desacuerdo, un poco en desacuerdo, un poco de acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo–, cuál era su

grado de (des)acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- 1) El proyecto de memes me ha ayudado a consolidar la gramática inglesa.
- 2) El proyecto de memes ha sido una forma divertida de practicar gramática.
- 3) El proyecto de memes ha incrementado mi motivación para aprender gramática inglesa.
- 4) El proyecto de memes ha sido un buen complemento para aprender gramática mediante JITT.

Además, haciendo uso de otra escala de Likert de seis puntos –nada, apenas, poco, moderadamente, bastante, mucho–, se pidió al alumnado que seleccionara qué factores del proyecto le habían ayudado en mayor medida a consolidar su conocimiento de la gramática inglesa:

- 1) Escoger un meme relacionado con el punto gramatical trabajado –rondas 1 y 2–.
- 2) Crear un meme relacionado con el punto gramatical trabajado –ronda 3–.
- 3) Crear pies de foto y *hashtags* para los memes.
- 4) Dar una explicación gramatical precisa de los memes.

También se utilizó otra escala de Likert de seis puntos –nunca, muy rara vez, rara vez, ocasionalmente, muy frecuentemente, siempre– para saber si la gamificación había ayudado al estudiantado a:

- 1) Esforzarse para escoger/crear el meme más ingenioso.
- 2) Esforzarse para crear pies de foto y *hashtags* más precisos.
- 3) Esforzarse para dar una explicación gramatical más precisa.
- 4) Sentirse más motivado.
- 5) Implicarse más.
- 6) Sentirse estresado.

Además, se pidió al alumnado si le gustaría volver a participar en un proyecto similar. En esta pregunta, solamente podía escoger entre dos opciones –sí/no. Dependiendo de su respuesta, después debía escoger la razón por qué (no) le gustaría volver a participar en una experiencia parecida. En este apartado, había diferentes opciones:

- 1) Sí, me gustaría que me enseñaran más gramática así.
- 2) Sí, pero preferiría otras competencias (ej., vocabulario).
- 3) No, participar una vez ha sido suficiente.
- 4) No, no me ha gustado el proyecto de memes.
- 5) Otras razones.

Al final del cuestionario, se dejó un espacio en blanco para que los y las participantes pudieran escribir comentarios en relación con el proyecto de memes si así lo deseaban.

Cabe destacar que el resultado de la alfa de Cronbach ($\alpha=0,928$), computada con las preguntas cerradas del cuestionario, refuerza la fiabilidad de los resultados (Tavakol y Dennick, 2011). Asimismo, el cuestionario fue pilotado con otro grupo de estudiantes del grado en Maestro de Educación Infantil, quienes no participaron en el estudio, y las preguntas se adaptaron en base a los resultados de dicho estudio piloto (por ejemplo, se incrementó el número de opciones de respuesta ya que el estudiantado manifestó que no había suficientes puntos en la escala de Likert).

3.3. Procedimiento y análisis

Esta intervención tuvo lugar a lo largo de un cuatrimestre universitario. Durante este tiempo, se trabajaron los contenidos

gramaticales de la asignatura a través del método de clase invertida JiTT, para después ser practicados de nuevo usando memes. Se optó por la metodología JiTT porque, como ya se ha comentado, ha resultado ser beneficiosa en educación superior (Wanner, 2015; Zou y Xie, 2019), también en la adquisición de una LE (Hung, 2015; Hao, 2016). Al inicio del cuatrimestre, el estudiantado formó grupos estables de cuatro/cinco personas. Posteriormente, y en cada una de las tres unidades en las que se dividió el temario de la asignatura, cada grupo escogió –rondas 1 y 2– o creó –ronda 3– un meme relacionado con el punto gramatical presentado usando la metodología JiTT. Además de escoger o crear el meme, se les pidió que crearan un pie de foto, *hashtags* y una explicación gramatical para dicho meme. El profesorado subió los

memes a una cuenta de Instagram creada para este propósito y se pidió a los/as participantes que votaran el mejor meme tomando en cuenta cuatro criterios: (1) impacto visual de la imagen, (2) idoneidad del pie de foto, (3) adecuación de los *hashtags* que acompañaban la imagen y (4) exhaustividad y precisión de la explicación gramatical. En una fase posterior, los tres memes con el mayor número de votos fueron analizados multimodalmente por expertos en la materia (ver Figura 1), quienes los puntuaron de nuevo usando el mismo criterio empleado por el estudiantado y proporcionaron retroalimentación al alumnado sobre el trabajo desarrollado en cada ronda.

Durante el proyecto, se otorgaron dos tipos de premios: (1) insignias, que eran inmediatas, después de cada una de las tres rondas, y (2) puntos, que se iban

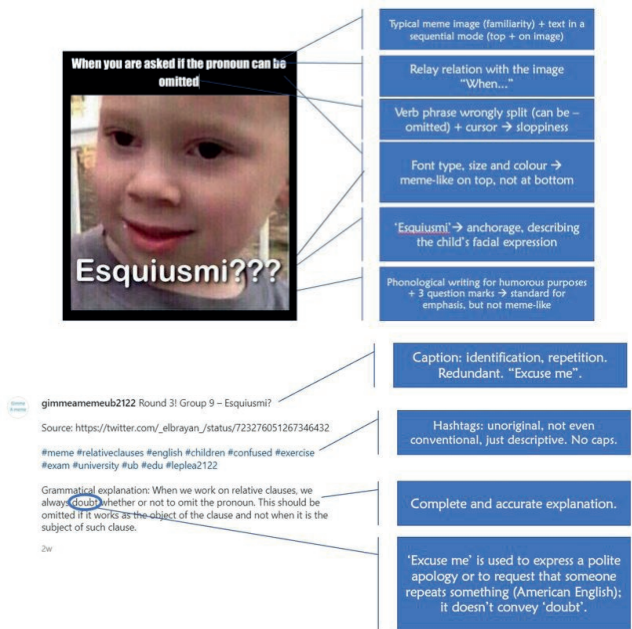


Figura 1. Ejemplo de meme y su correspondiente análisis multimodal.

acumulando a lo largo del cuatrimestre. Las insignias implicaban la posibilidad de no realizar alguna de las tareas obligatorias del curso, mientras que los puntos implicaban que el grupo ganador –el grupo con mayor número de puntos al finalizar la última ronda– obtuviera 0,5 puntos extra en la nota final de la asignatura. Al finalizar el proyecto, el estudiantado respondió el cuestionario descrito anteriormente a través del Moodle del curso. Los resultados derivados del cuestionario se descargaron en formato Excel para después poder ser analizados y dar respuesta a las cuatro PI planteadas.

4. Resultados

Respecto a la primera PI, preguntamos al estudiantado sobre los factores que destacaría acerca de los memes como herramienta para la consolidación del aprendizaje de la gramática inglesa (ver Figura 2).

El alumnado destacó el hecho de que trabajar la gramática a partir de memes había sido divertido (97,5 %) y, a la vez, un buen complemento a la metodología JiTT empleada para trabajar los puntos gramaticales de la asignatura (86,5 %). Si nos

fijamos en cómo de motivado se sintió, vemos que, aunque algún/a estudiante no vio incrementada su motivación, en la mayoría del alumnado sí se vio reforzada (83 %). Finalmente, el factor que menos destacó el estudiantado fue el hecho de que los memes ayudaron a consolidar la gramática inglesa (79,75 %). Sin embargo, no podemos obviar que, aunque fuera el factor menos destacado, el porcentaje de acuerdo sigue siendo muy alto.

En cuanto a los factores que más contribuyeron a consolidar el conocimiento de la gramática inglesa (PI2), vemos que los porcentajes de los diferentes elementos que formaban parte del proyecto son bastante parecidos (ver Figura 3).

Respecto a la tercera PI, donde inquirimos sobre el rol de la gamificación en el desarrollo del proyecto, vemos que tampoco hay muchas diferencias entre ganar premios a corto o largo plazo. Sin embargo, en general, la posibilidad de ganar 0,5 puntos en la nota final, es decir, acumular puntos a largo plazo, es valorada más positivamente que las insignias a corto plazo.

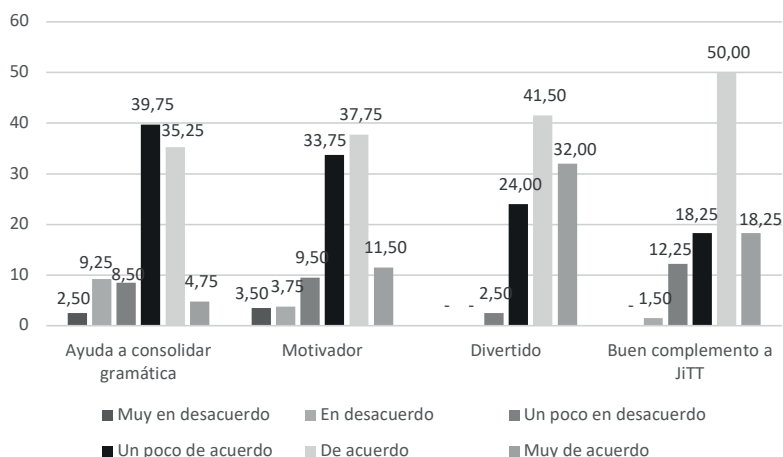


Figura 2. Valoración de la experiencia de trabajar la gramática a partir de memes.

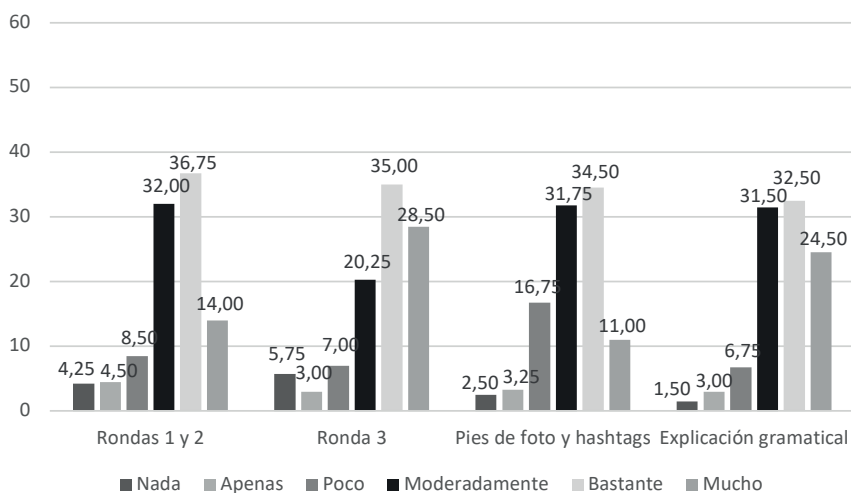


Figura 3. Factores que ayudaron a consolidar la gramática inglesa.

El 94,5 % del alumnado destacó que se había esforzado más en crear un meme ingenioso porque sabía que tenía la posibilidad de ganar 0,5 puntos extra en su nota final, mientras que solamente el 76,5 % dijo que el hecho de ganar una insignia había hecho que se esforzara más. Si nos fijamos en el esfuerzo que hizo el estudiantado para dar una explicación gramatical precisa, también vemos que el premio a largo plazo jugó un papel más relevante que las insignias. El 91,5 % dijo que el hecho de poder ganar 0,5 puntos extra había causado que se esforzara más en dar una buena explicación gramatical, frente al 74 % que dijo que se había esforzado para conseguir una insignia. Además, el hecho de ganar los 0,5 puntos también incrementó la motivación del alumnado. Un 95,5 % de los y las participantes admitió que el hecho de optar a un bonus extra en su nota final les había motivado y hecho implicarse más en la tarea, mientras que sólo el 79 % reconoció estar motivado e implicado por poder

ganar una insignia. Finalmente, el estrés es el factor que muestra el valor más bajo. Un 54 % afirmó que conseguir premios a largo plazo no le había generado estrés alguno mientras que el 46 % afirmó que sí. En relación con los premios a corto plazo, un 60 % de los/as participantes manifestó que no le habían supuesto ningún estrés frente al 40 % que afirmó lo contrario.

En la cuarta PI, preguntamos a los/as participantes si les gustaría seguir practicando gramática de forma parecida en un futuro y sus razones para (no) participar de nuevo. Sólo un 17 % del alumnado manifestó que no le gustaría volver a participar en un proyecto parecido (ver Figura 4). De los resultados también extraemos que, a pesar de ello, sí les gustó este proyecto de memes.

Por último, se pidió al estudiantado que escribiera comentarios en relación con el proyecto. Siete estudiantes (9,5 %) enfatizaron que el uso de memes para consolidar la gramática previamente estudiada

- Sí, me gustaría que me enseñaran más gramática así.
- Sí, pero preferiría otras competencias (ej., vocabulario).
- No, participar una vez ha sido suficiente.
- No, no me ha gustado el proyecto de los memes.
- Otras razones

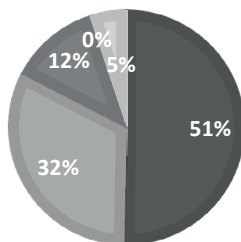


Figura 4. Participación en un proyecto igual o parecido.

había sido una manera divertida, creativa y atractiva de aprender. Cuatro más (5,4 %) afirmaron que el proyecto también se podría aplicar para consolidar vocabulario y, finalmente, una estudiante sugirió crear todos los memes, no solamente aquellos de la ronda 3.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio tenía como objetivo determinar las percepciones del estudiantado acerca de los memes como herramienta para consolidar la gramática en el aula universitaria de LE ya que es un campo que todavía no había sido explorado. Además, también pretendíamos investigar qué aspectos del proyecto habían contribuido en mayor medida a consolidar el conocimiento gramatical y si la gamificación había jugado un papel relevante en cuanto a la motivación y al esfuerzo se refieren.

Los resultados muestran que ha sido un proyecto exitoso en cuanto a compromiso y participación, en línea con estudios previos del campo (Vasudevan *et al.*,

2010; Baysac, 2017; Purnama, 2017). El alumnado no solamente destacó que el proyecto había sido divertido y motivador, sino que también remarcó que había sido un buen complemento a la metodología JiTT. Pensamos que se puede deber al hecho de que el estudiantado está familiarizado con los memes tanto en su primera lengua como en LE. Además, este género informal está asociado al tiempo libre y a las redes sociales (Wiggins y Bowers, 2015), y no a ambientes formales como la universidad, hecho que permitió acercar la gramática inglesa a la realidad cotidiana del estudiantado a la vez que le proporcionó práctica social en LE. Trabajar la gramática a través de una metodología innovadora también puede haber contribuido a incrementar la motivación y el esfuerzo del alumnado (Pawlak, 2021) ya que la mayoría no estaba acostumbrado a que la gramática le fuera presentada de forma contextualizada, sino a través de métodos descontextualizados eminentemente tradicionales (Larsen-Freeman,

2009). Usar elementos informales o conversacionales con los que el estudiantado está familiarizado (ej., WhatsApp) para fines de aprendizaje de la LE no solo incrementa su motivación y le hace sentirse más cómodo (Murphy, Mackay y Tragant, 2023) sino que también puede favorecer la práctica de la LE fuera del contexto de aula (Tragant, Pinyana, Mackay y Andria, 2022). Así pues, aplicar la gramática a un contexto familiar (Kessler, 2018), como son los memes, puede que contribuyera a incrementar el compromiso y la motivación (Yunus, Salehi y Chenzi, 2012; Lomicka y Lord, 2016) y, como consecuencia, promoviera un mayor aprendizaje (Morelli, 2003). Esta motivación también pudo verse incrementada por la gamificación superficial que se implementó a lo largo del proyecto (Marczewski, 2013), ya que el uso de premios a corto y largo plazo fomentó el esfuerzo, la motivación y el compromiso del estudiantado (Suárez *et al.*, 2021). Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos en estudios previos (ej., Hidi, 2016; Black y Allen, 2018), ganar premios a largo plazo (0,5 puntos extra en la nota final) resultó ser más motivador y, en consecuencia, contribuyó a una mayor implicación por parte del alumnado.

En relación con el factor que más ayudó a consolidar el conocimiento de la gramática inglesa, si bien no hay grandes diferencias, los/as estudiantes destacaron que crear el meme (ronda 3) y proporcionar las explicaciones gramaticales fueron los dos factores que más les habían ayudado a consolidar su conocimiento gramatical. Por lo tanto, podemos ver que, en línea con estudios previos sobre el tema (DeKeyser, 1994; Ellis, 1998; Klapper y Rees, 2003; Ling, 2015), centrarse explícitamente en

la tarea (ej., elaborar explicaciones gramaticales) ha sido beneficioso según los y las participantes.

Finalmente, la gran mayoría de participantes manifestó su conformidad con repetir la experiencia, abriendo así la puerta a usar esta metodología en un futuro, ya sea para seguir consolidando su conocimiento gramatical o explorar otras habilidades lingüísticas tales como su competencia léxica (Kayali y Altuntas, 2021).

Referente a las limitaciones del estudio e investigación futura, debemos destacar que estos resultados se basaron en las percepciones del estudiantado y, por consiguiente, no se pudo medir el aprendizaje real experimentado (si fuera el caso). En consecuencia, no podemos saber si el proyecto llevado a cabo realmente contribuyó a consolidar la gramática inglesa o si fue una simple percepción. Aunque sabemos que fue una experiencia positiva para el alumnado y que incrementó su motivación y esfuerzo, se necesita más investigación con metodologías basadas en resultados empíricos para conocer el potencial real de esta herramienta para mejorar la competencia en LE. Por otro lado, es probable que las percepciones de los/as participantes se vieran influenciadas por los premios vinculados a la gamificación. Así pues, pensamos que su motivación pudo no venir solamente dada por el hecho de trabajar con memes sino por poder ganar un premio que les ayudara a aprobar la asignatura (Suárez *et al.*, 2021).

Por último, este estudio ha indagado en las percepciones del alumnado en relación con la gramática inglesa y el uso de memes, pero creemos que también se podría explorar su potencial en otras habilidades como pueden ser el aprendizaje de

vocabulario. Además, sería interesante investigar si trabajar con un género informal –como son los memes– puede contribuir a una mejora de la comunicación digital de los y las participantes. Conocer las

percepciones del estudiantado en cuanto al uso de los móviles para aprender LE (*Mobile-Assisted Language Learning*) es otra línea de investigación que queda abierta para el futuro (Murphy *et al.*, 2023).

Referencias bibliográficas

- ABREU, L., KNOUSE, S. (2014). Just-in-Time Teaching: A Tool for Enhancing Student Engagement in Advance Foreign Language Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 14(2), 49–68. Recuperado de: https://uncw.edu/jet/articles/vol14_2/abreu.pdf
- ALLAN, D. (2004). *Oxford Placement Test 1*. Oxford: Oxford University Press.
- AL-MEKHLAFI, A. M., NAGARATNAM, R. P. (2011). Difficulties in teaching and learning grammar in an EFL context. *International Journal of Instruction*, 4(2), 69–92. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522689.pdf>
- ANDREWS, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 315–375. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097253>
- BAYSAC, P. E. G. (2017). Laughter in class: Humorous memes in 21st century learning. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 267–281. <https://doi.org/10.25255/jss.2017.6.2.267.281>
- BLACK, S., ALLEN, J. D. (2018). Part 7: Rewards, motivation, and performance. *The Reference Librarian*, 59(4), 205–218. <https://doi.org/10.1080/02763877.2018.1499164>
- BURGUILLO, J. C. (2010). Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55(2), 566–575. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.018>
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- COOK, V. (2013). *Second language learning and language teaching* (4.ª ed.). Londres y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770511>
- DA ROCHA SEIXAS, L., GOMES, A. S., DE MELO FILHO, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48–63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021>
- DAVISON, P. (2012). The language of internet memes. En M. Mandiberg (Ed.), *The Social Media Reader* (pp. 120–134). Nueva York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814763025.003.0013>
- DAWKINS, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- DEHGHANZADEH, H., FARDANESH, H., HATAMI, J., TALAEI, E., NOROOZI, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934–957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- DEKEYSER, R. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. *TESOL Quarterly*, 28(1), 188–194. <https://doi.org/10.2307/3587210>
- DEKEYSER, R. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(S1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x>
- DOMÍNGUEZ, A. C., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., FERNANDEZ-SANZ, L., PAGÉS, C., MARTINEZ-HERRAIZ, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>

- EDWARDS, J., MEHRING, J., MURPHEY, T. (2006). Exploring JiTT: Just-in-time teaching. *The Language Teacher*, 30(12), 9–13. Recuperado de: https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf/the_language_teacher/12_2006tltpdf
- ELLIS, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39–60. <https://doi.org/10.2307/3587901>
- EVSEVA, A., SOLOZHENKO, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 206, 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- HAO, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.031>
- HARBO, T. F. (2022). Internet memes as knowledge practice in social movements: Rethinking Economics' delegitimization of economists. *Discourse, Context & Media*, 50, 100650. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100650>
- HIDI, S. (2016). Revisiting the Role of Rewards in Motivation and Learning: Implications of Neuroscientific Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61–93. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9307-5>
- HUNG, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- JEAN, G., SIMARD, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- KAYALI, N. K., ALTUNTAS, A. (2021). Using Memes in the Language Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 155–160. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3908>
- KESSLER, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- KLAPPER, J., REES, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7(3), 285–314. <https://doi.org/10.1191/1362168803LR128OA>
- LANDERS, R. N. (2014). Developing theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- LARSEN-FREEMAN, D. (2009). Teaching and testing grammar. En M. H. Long, y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 518–542). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch27>
- LING, Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556–560. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.08.002>
- LOEWEN, S., LI, S., FEI, F., THOMPSON, A., NAKATSUKASA, K., AHN, S., CHEN, X. (2009). Second language learners' beliefs about error instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- LOMICKA, L., LORD, G. (2016). Social networking in language learning. En F. Farr y L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 255–268). Londres y Nueva York: Routledge.
- LÓPEZ, D., GARCÍA, M. C., BELLOT, J. L., FORMIGÓS, J. A., MANEAU, V. (2016). Elaboración de material para la realización de experiencias de clase inversa (Flipped Classroom). En J. D. Álvarez, S. Grau, y M. T. Tortosa (Eds.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación* (pp. 973–984). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MARCZWESKI, A. (2013). *Thin layer vs deep level gamification*. Reino Unido: Gamified UK. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/>

- MORELLI, J. A. (2003). *Ninth graders' attitudes toward different approaches to grammar instruction* (tesis doctoral). Fordham University, Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de: <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3084892/>
- MURPHY, B., MACKAY, J., TRAGANT, E. (2023). '(Ok I think I was totally wrong: new try!)': Language learning in WhatsApp through the provision of delayed corrective feedback provided during and after task performance. *The Language Learning Journal*, Latest Articles. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2223217>
- NOVAK, G. M. (2011). Just-in-time-teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 63–73. <https://doi.org/10.1002/tl.469>
- PAWLAK, M. (2021). Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems. *Foreign Language Annals*, 54(4), 881–896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- PROCHÁZKA, O. (2014). Internet memes – A new literacy? *Linguistics and Translation Studies*, 6(1), 53–74. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/313860181_Internet_Memes_-_A_New_Literacy
- PURNAMA, A. D. (2017). Incorporating memes and Instagram to enhance students' participation. *Language and Language Teaching Journal*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.24071/lt.2017.200101>
- RUAN, J., MEDWELL, J. (2020). Using social networking technology to develop intercultural communicative competence: a case of GCSE Mandarin. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 362–392. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1609000>
- SAILER, M., HOMMER, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- SARVAMANGALA, D. R., AL-SHARAFI, E. (2018). Just-in-Time Teaching in a FL Classroom. *The ELT Practitioner*, V(III). Recuperado de: <https://sites.google.com/view/theeltpractitioner/archive/2018/volume-v-number-iii/3-just-in-time-teaching-in-a-fl-classroom>
- SCHULZ, R.A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343–364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- SCHULZ, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA and Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244–258. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- SIMKINS, S., MAIER, M. (Eds.) (2010). *Just-in-time-teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling: Stylus Publishing.
- SUÁREZ, M. M., GESA, F., FRIGOLÉ, N. (2021). Gamificación de la práctica de la gramática inglesa con memes en tiempos de COVID-19. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 243–254). Barcelona: Octaedro.
- TAVAKOL, M., DENNICK, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- TRAGANT, E., PINYANA, À., MACKAY, J., ANDRIA, M. (2022). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1946–1974. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>
- VAKILI, P., MOHAMMED, R. (2020). "Grammar Scares Me": An exploration of American students' perceptions of grammar learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 3(12), 124–135. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2020.3.12.16>

- VASUDEVAN, L., SCHULTZ, K., BATEMAN, J. (2010). Rethinking Composing in a Digital Age: Authoring Literate Identities Through Multimodal Storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442–468. <https://doi.org/10.1177/0741088310378217>
- WANNER, T. (2015). Enhancing Student Engagement and Active Learning through Just-in-Time Teaching and the Use of Powerpoint. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 154–163. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069796.pdf>
- WIGGINS, B. E., BOWERS, G. B. (2015). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), 1886–1906. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>
- YUNUS, M. M., SALEHI, H., CHENZI, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42–48. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
- ZICHERMANN, G., CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- ZOU, D., XIE, H. (2019). Flipping an English writing class with technology-enhanced just-in-time teaching and peer instruction. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1127–1142. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495654>