

GAMIFICACIÓN Y ELE: ¿MODA PASAJERA O HA VENIDO PARA QUEDARSE?

GAMIFICATION AND SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: IS IT A TEMPORARY TREND OR IT HAS COME TO STAY?

Cristina ALCARAZ ANDREU

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

Universitat de Barcelona (UB)

cristina.alcaraz@unicatt.it

cristinaalcaraz@ub.edu

Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO

Universitat de Barcelona (UB)

vicentagonzalez@ub.edu

RESUMEN

El interés por llevar al aula propuestas didácticas que aumenten la motivación, no solo extrínseca sino también intrínseca, en los alumnos se está manifestando con la implementación de propuestas gamificadas en la enseñanza (Mena, 2015; Batlle, 2016; Tudela, 2017). En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera se ofrecen cursos centrados en esta estrategia didáctica, contamos con tesis (Lombardi, 2013; González, 2014) y TFM (Riquel, 2014; Carreras, 2016; Scapolan, 2016) que giran alrededor de su uso en la enseñanza de ELE, y ya se empieza a contar con propuestas didácticas tanto para el aprendizaje de ELE como para la formación de profesores. Parece llegado el momento de poder ver en qué grado de implantación se encuentra la gamificación en la formación continua del profesorado de ELE, qué propuestas didácticas se están realizando y qué investigaciones se están llevando a cabo en torno a ella. En esta propuesta se pretende hacer una revisión del estado de la cuestión de la gamificación, para ello hemos seleccionado tres ejes:

- *formación continua del profesorado de ELE (revisión de los cursos que se ofrecen en red),*
- *investigación centradas en la gamificación (revisión de TFM y tesis cuyos objetivos aborden el ámbito de la gamificación en el contexto de ELE),*
- *análisis de propuestas didácticas gamificadas (a partir de la información que los profesores libremente comparten a través de la red en grupos cerrados de facebook o en sus blogs).*

Todo ello, por un lado, con el objetivo de mejorar la implementación de las actividades gamificadas en el aula de ELE, haciendo más hincapié en la activación o incremento de la motivación intrínseca, así como, perfeccionar la calidad de la retroalimentación que se ofrece en las mismas teniendo en cuenta las directrices de un tipo de evaluación formativa.

Asimismo, por otro lado, poder insertar estas actividades en los curriculums de la enseñanza reglada y centros de lenguas de este ámbito en sus diferentes niveles académicos.

En resumen, los primeros resultados de la investigación en curso nos llevan a afirmar que de momento abundan propuestas centradas en gamificación superficial y acotada a pocas sesiones de clase. Quizás el reto para el futuro sea considerar esta técnica ya no como algo esporádico y poco planificado, sino estructurado e institucionalizado con todas las ventajas que esto conlleva.

Palabras clave: ELE; formación continua profesorado; gamificación superficial y profunda; motivación, evaluación formativa

ABSTRACT

The aim is to analyze the use and implementation of gamification in the teacher training courses within the Spanish as a foreign language area. The interest in bringing to the classroom didactic activities that increase motivation, not only extrinsic but also intrinsic, it is manifesting itself with the implementation of gamified proposals in education (Mena, 2015, Batlle, 2016, Tudela, 2017). In the field of teaching Spanish as a foreign language, there are specific courses focused on this strategy, several thesis (Lombardi, 2013, González, 2014) or master's dissertations (Riquel, 2014; Carreras, 2016; Scapolan, 2016) that revolve around its use in the teaching of Spanish as a foreign language. We are aware of the existence of such proposals regarding both Spanish as a foreign language learning and training programs for Spanish as a foreign language teachers. It seems that it is time to evaluate in which degree of implantation is the gamification when it comes to the continuous trainings for Spanish as foreign language teachers: what didactic proposals are being used and what research is being carried out around it. Throughout the pages that follow, the current status of research on gamification will be reviewed; for this we have selected three ideas:

- *Teachers training courses in Spanish as a foreign language (analyzing the online courses offered),*
- *Research focused on gamification (examining dissertations and thesis whose objectives address the gamification in the context of Spanish as a foreign language),*
- *Analysis of gamified didactic proposals (based on information that teachers share freely through the Internet, in Facebook groups or in their blogs).*

All of this, on one hand, with the aim of improving the implementation of gamified activities in the Spanish as a foreign language classroom, with more emphasis on activating or increasing

intrinsic motivation, as well as improving the quality of the feedback offered in the classroom, taking into account the guidelines of the formative evaluation.

Furthermore, on the other hand, it would be significant to be able to insert these activities in the syllabus of public education and language centers in their different academic levels.

In summary, the first results of the research in progress lead us to corroborate that at the moment there are many proposals focused on superficial gamification and limited to a few class sessions. Perhaps the challenge for the future is to consider this technique no longer as something sporadic and unplanned, but structured and institutionalized with all the advantages that this entails.

Key words: Spanish as a foreign language; teacher training courses; superficial and deep gamification; motivation; formative evaluation

1. INTRODUCCIÓN

El juego siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas extranjeras por considerarse un elemento motivador que puede propiciar el aprendizaje (Wright, Betteridge y Buckby, 1979; Lorente y Pizarro, 2012). Puede afirmarse que, independientemente del enfoque didáctico que se siga, su presencia se justifica por establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que tienen cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás (Labrador y Morote, 2008:73).

Dada su importancia en la enseñanza de lenguas sorprende que « (...) el papel que juega lo lúdico en la programación de clases es poco significativo, ocupa un espacio casi irrelevante o se utiliza como la alternativa de poca consistencia a planteamientos didácticos tradicionales» (Herrera y González, 2016: 107).

En definitiva, los juegos son un símbolo de la vida y una preparación para la misma; a través de este el estudiante se habitúa a superar obstáculos con placer e incrementa, de esta manera, su motivación intrínseco-afectiva.

Al uso del juego en la enseñanza ha venido a sumarse la gamificación, entendida esta como una técnica que se sirve del uso de mecánicas, dinámicas y estéticas del juego para contextos que no son propiamente lúdicos (Hunicke, LeBlanc y Zubeck, 2004). En estos momentos puede afirmarse que disponemos de ejemplos suficientes de propuestas didácticas gamificadas, e incluso ya hay

intentos de ir más allá e incorporar la gamificación a planificaciones completas de cursos, todo ello con el objetivo de aumentar el compromiso de los estudiantes en los procesos de aprendizaje: «Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems» (Kapp, 2012: 10).

2. LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La gamificación sigue, en líneas generales, la tradición de uso del juego en el aula de lenguas, aunque a veces puede llegar a confundirse la relación entre gamificación y juego en el aula (Herrera, 2017). Es por ello por lo que es necesario detenerse en los elementos que configuran la gamificación para poder establecer los límites entre esta y el juego.

La diferencia entre gamificación y juego es que la primera usa elementos del diseño del juego en contexto no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011: 10), así en el contexto didáctico lo que se espera es que esos elementos aumenten la implicación, la motivación a la acción, se promueva el aprendizaje y ayude a la resolución de problemas (Kapp, 2012: 219).

Si bien, no hay que dejar de tener en cuenta que las propuestas didácticas gamificadas persiguen cubrir unos objetivos de enseñanza en el contexto del aula para conseguir que se produzca aprendizaje.

Tras esta primera aproximación a lo que se entiende por gamificación y a su diferencia con el uso del juego en el aula es necesario detenerse en cuáles son esos elementos del juego de los que se apropia la gamificación.

La siguiente tabla presenta los elementos que configuran la gamificación. En la primera columna, dinámicas, están los elementos relacionados con reacciones y formas de actuación del jugador; en la segunda, las mecánicas, se encuentran las herramientas con que se cuenta para establecer la interacción en el juego; y por último, los componentes son los elementos básicos del diseño y planificación de una actividad gamificada (Kevin Werbach y Dan Hunter, 2013) todos estos aspectos se pueden organizar de la siguiente manera, en Herrera 2013 (<http://clic.es/formacion/gamificar-el-aula-de-espanol/>).

Dinámicas	Mecánicas	Componentes
<ul style="list-style-type: none"> ▀ Restricciones ▀ Emociones ▀ Narrativa ▀ Progreso ▀ Relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Desafíos ▀ Suerte ▀ Competición ▀ Cooperación ▀ Realimentación ▀ Adquisición de recursos ▀ Recompensa ▀ Transacciones ▀ Turnos ▀ Estados de victoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Logros ▀ Avatares ▀ Emblemas ▀ Misiones heroicas ▀ Colecciones ▀ Combate ▀ Desbloqueo de contenido ▀ Regalos ▀ Tablas de clasificación ▀ Niveles ▀ Puntos ▀ Misiones ▀ Gráficas sociales ▀ Equipos

Tabla 1. Elementos que configuran la gamificación. Fuente: F. Herrera (2013), *Gamificar el aula de español*.

Esta forma de clasificar los elementos de la gamificación va desde lo más abstracto a lo más concreto. Así las dinámicas están en la base del diseño de la propuesta gamificada: la narrativa que cohesiona toda la propuesta, las restricciones propias de la acción lúdica, las emociones que motivan los estados de victoria. Al igual que los elementos propios de la narrativa, por ejemplo, el progreso de las acciones que se van desarrollando y las relaciones entre los diferentes elementos y los propios participantes; sin embargo, muchas veces el participante puede no percibirlos tan claramente como sí se perciben los elementos más concretos que configuran los componentes. Estos últimos son los que están más directamente relacionados con las acciones realizadas por los participantes, como los combates y misiones, y, sobre todo, con los premios que se pueden ir obteniendo a lo largo de la sesión (emblemas, regalos, puntos, etc.). Estos premios, además, pueden ser visualmente atractivos e implican el reconocimiento del grupo al estar muchas veces a la vista de todos, como las gráficas sociales o tablas de clasificación.

Kapp (2012) insiste en lo que puede considerarse estrictamente gamificación y lo que es simplemente el uso de algunos de sus elementos en la enseñanza. Así, hay otros autores que se suman a esta diferencia entre gamificación profunda y gamificación superficial. Esta distinción entre gamificación superficial y profunda (Marczewski, 2014) parte de la base de que se pueden establecer diferentes tipos de gamificación en función de los elementos que intervienen en ella (Werbach and Hunter, 2012; Lister, 2015, Batlle y González, 2017). En consecuencia, siguiendo a estos autores, podemos afirmar que se considera una propuesta gamificada superficial o de capa fina aquella en la que únicamente se utilizan puntos, insignias y tablas de clasificación. Estos elementos son los más habituales en las propuestas gamificadas, como se muestra en el reciente estudio de Lister (2015), y que se relacionan con una motivación extrínseca por acercarse al juego desde una perspectiva en la que prácticamente solo existe un refuerzo positivo a través de premios controlados. Gracias a esas experiencias lúdicas el sujeto se siente guiado por algo externo, sin ningún tipo de feedback contingente, ni informativo. Por el contrario, las gamificaciones consideradas profundas se fundamentan en el uso de más elementos que implican una motivación intrínseca, esto es, elementos que desarrollan además la autonomía, la conciencia reflexiva, clave significativa para fomentar dicha autonomía y, en consecuencia, la motivación interiorizada, las relaciones sociales, el control sobre el juego por parte del jugador y una mayor vinculación con el objetivo que tiene el juego y con su logro.

Entre estos elementos se encuentra la evaluación formativa en el aula, en la que el alumno posee el control de su evaluación con las consecuencias positivas en el incremento de su motivación intrínseca, así como de la autonomía de su propio aprendizaje (Alcaraz, 2014).

3. OBJETIVOS

El análisis de las propuestas didácticas gamificadas nos ha de permitir llegar a alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar qué componentes de la gamificación usan las propuestas didácticas gamificadas y
- diferenciar propuestas de gamificación superficial o de contenidos de propuestas de gamificación profunda o estructural.

Esperamos que como objetivos subsidiarios, tras el análisis de las propuestas, podamos extraer información que nos permitan mejorar la

implementación de las secuencias didácticas gamificadas en el aula de ELE, para ello nos centraremos en:

- analizar la retroalimentación que ofrecen y en la relación de sus objetivos con el currículum de enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta forma esperamos que las propuestas gamificadas consigan tener una presencia estructural en el aula a diferencia de lo que se ha venido haciendo con los juegos en la enseñanza de lenguas, que en la mayoría de las ocasiones mantienen una presencia marginal.

4. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es de tipo descriptivo-interpretativo. Los pasos que se han seguido son los siguientes: selección de propuestas didácticas gamificadas en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) representativas del trabajo realizado en los últimos años, creación de una parrilla de análisis a partir de las categorías extraídas de la bibliografía, e interpretación de los datos.

4.1. *Corpus*

Las propuestas didácticas gamificadas¹ que han sido analizadas en nuestro estudio son cinco, todas ellas implementadas entre el año 2015 y el 2017. Tres de las propuestas están centradas en la enseñanza de ELE para diferentes niveles de enseñanza: desde A2 hasta C1; y dos para formación de profesores de ELE, en las tablas siguientes indicadas con la letra (p).

De estas propuestas se analizan los siguientes aspectos: el perfil de los estudiantes/jugadores, los objetivos de aprendizaje, el soporte de los materiales utilizados (analógico/digital), la narrativa, las mecánicas y los componentes (véanse las tablas 2, 3,4 y 5, además de las gráficas 1 y 2).

Como se puede observar en la tabla 2 los aprendices son jóvenes/adultos en todos los casos, estudiantes de ELE en diferentes ámbitos y niveles. En concreto, las propuestas de M(p) y N(p) se centran en la formación de profesores de ELE.

¹Las propuestas gamificadas han sido realizadas por: Batlle, J., a partir de ahora se citará como JB; Mena, M., a partir de ahora se citará como M; Tudela, N., a partir de ahora se citará como N y Acedo, R. a partir de ahora se citará como R.

JB	Alumnos Máster de comunicación y mediación intercultural. Nivel C1.
M	Estudiantes de ELE. Nivel A2-B2.
M(p)	Formación de profesores de ELE.
N(p)	Profesores de ELE. Actividad para estudiantes de nivel A2-B1.
R	Estudiantes checos (18-20 años) nivel A2.

Tabla 2. Perfil de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de las propuestas didácticas gamificadas se ha llevado a cabo partiendo de una plantilla² que recoge los principales elementos que incluye la gamificación, a modo de categorías de análisis. En una primera aproximación a los datos se validó la parrilla intentando ver si la mayoría de las propuestas contenían elementos suficientes para ser consideradas parte del corpus. Tras esta primera aproximación ya se pudo pasar al análisis propiamente dicho.

Las propuestas didácticas seleccionadas presentan diferentes objetivos de aprendizaje, según la tabla 3, observamos varios que se adaptan a las exigencias del perfil de los estudiantes y de su currículum: la propuesta de JB se dirige a alumnos universitarios de Español para fines profesionales (EFP) haciendo especial hincapié en la interculturalidad entre dos naciones como Alemania y Colombia; en cambio, las de M y R ponen su atención en la revisión de contenidos y conceptos retomándolos para introducir los nuevos de forma diferente y gamificada. En concreto, en M se vislumbra un acercamiento hacia una evaluación formativa y en R un intento de pasar de una motivación extrínseca a intrínseca.

Como aparece más abajo, las propuestas que se dirigen a formar profesores de ELE en el ámbito de la gamificación se centran en dos objetivos diferentes. En el caso de M(p), presentar los principios de esta técnica de enseñanza y los elementos de que se compone. En cambio, en N(p) su objetivo se focaliza en algo más concreto como en gamificar un examen certificativo (DELE). Propuesta que nos parece muy interesante sobre todo si pensamos en alumnos meta de secundaria que realizan el DELE escolar.

²Véase anexo 1. Plantilla de diseño de la propuesta gamificada realizada por el grupo de investigación realTIC. Universitat de Barcelona (UB) (2017).

JB	Buscar formas de mejorar las relaciones sociales en Colombia. Mediar conflictos que pueden producirse en el interior de una empresa. EFP/ Interculturalidad.
M	Revisión de los contenidos de la unidad. Acercamiento a la evaluación formativa. Destrezas: EO/CA/Competencias gramaticales/léxico.
M(p)	Gamificar: beneficios, componentes, elementos, etc. Introducción y principios de la gamificación.
N(p)	Actividad gamificada para el DELE (evaluación certificativa).
R	De motivación extrínseca a intrínseca. Repasar conceptos básicos. Enseñar los nuevos de forma diferente.

Tabla 3. Objetivo aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Los materiales utilizados para elaborar las propuestas gamificadas han sido digitales y analógicos en prácticamente todas ellas, excepto en M que solo ha usado analógicos (véase tabla 4). La combinación de estos dos elementos es una característica que se encuentra normalmente en el campo de la gamificación. Por un lado, se usan tarjetas, fichas, dados, etc. típicos de los juegos analógicos y, por otro, se introduce el formato digital más actual y que muchos alumnos están acostumbrados a usar que, a su vez, les puede resultar más motivador si se introduce con conocimiento de causa por parte del profesorado.

JB	Digitales: Kahoot (móvil-ordenador). No se especifica. Para búsqueda de internet. Youtube (vídeo canción). Analógicos: tarjetas.
M	Analógicos: tarjetas/dados.
M(p)	Digitales: infografía. Analógicos: cuadernillo/tarjetas con puntos (vales).
N(p)	Digitales: QR móvil, cascos. Analógicos: hoja de ruta.
R	Digitales: uso de aplicaciones y juegos. Analógicos: cartas, fichas, dinero, tarjetas, etc.

Tabla 4. Materiales. Fuente: elaboración propia.

Dentro de la categoría de dinámicas (Herrera, 2013), nos encontramos con el concepto de narrativa fundamental para crear ese hilo conductor que hilvana la

propuesta gamificada al hacer avanzar la sesión de enseñanza de forma paralela al argumento y transformación de los personajes/participantes de la narrativa. En todas las propuestas existe narrativa aunque con diferente intensidad y en diferentes momentos, como se puede ver en la tabla 5 a continuación. Ello es debido a la mayor o menor presencia de complejidad en dicha narrativa, así como a la presencia o ausencia de personajes con los que tenga que identificarse el alumno, aspectos que únicamente confluyen en la propuesta R.

JB	Sí, en cada nivel. No al principio de la actividad.
M	Sí, pero escasa.
M(p)	Sí. Al inicio de cada actividad.
N(p)	Sí. Explica la misión: recuperar libros.
R	Sí. Enfocada en transmitir misterio y con un componente de justicia. Al principio de la actividad.

Tabla 5. Narrativa. Fuente: elaboración propia.

Por lo que se refiere a las mecánicas, como se puede observar en el gráfico 1 a continuación, el elemento *feedback* solo se implementa en dos propuestas, concretamente en las de JB y de R. Fundamentalmente, la retroalimentación se basa en una motivación extrínseca donde se otorgan premios (puntos, insignias) en cuatro de las cinco propuestas como se puede observar en el gráfico 2 —componentes— si se realiza correctamente la prueba, además de la presentación de unas tablas de clasificación/barras de progreso en tres de las propuestas analizadas (JB, N(p) y R).

Por ello, como transluce del análisis de dichas propuestas, uno de sus puntos débiles es precisamente la falta de incorporación en las actividades de una verdadera evaluación formativa que permita al alumno adoptar los mecanismos adecuados para mejorar sus competencias en ELE a través no de un aprendizaje solo aparentemente por intentos, sino interiorizando todos aquellos elementos necesarios para dar un paso adelante en sus conocimientos conscientes de lengua. Es decir, el *feedback* debería ser más profundo y formativo.

A raíz de esta necesidad, se podría aprovechar el aspecto de la “colaboración” dentro de las mecánicas (véase gráfico 1), puesto que lo encontramos en todas las gamificaciones presentes en este análisis, con la finalidad de optimizar la calidad ofrecida en un contexto de trabajo colaborativo. En relación, asimismo, con el componente “equipos/parejas” (véase gráfico 2), que se halla en cuatro

de las cinco propuestas analizadas, en el que se refuerza la postura del interés por un trabajo en grupo.

Subrayando el hecho de que el ítem “suerte/azar” solo se encuentra en dos de las propuestas (M y R) donde cabría realizar una lectura en la que se remarca la importancia de conseguir una meta a través de una ejecución meditada y con una reflexión adecuada de la prueba, en detrimento del factor suerte/azar que se utiliza en la minoría de los casos.

Si se retoma el concepto de motivación en su acepción de activación o mantenimiento del interés y curiosidad por una actividad, se observa en el gráfico 1 como los conceptos de competición y desafíos/retos constan en cuatro de las cinco propuestas. De ahí que se pueda deducir la importancia que se le otorga al concepto de activación de la curiosidad y mantenimiento del interés durante toda la propuesta hasta alcanzar la conclusión se la misma, como ya hemos citado anteriormente en el apartado introductorio sobre el marco teórico (Lister, 2015).

En cuanto al uso de “avatares” en los componentes (véase gráfico 2), se encuentra en tres de las propuestas (M, M(p) y R) donde solo dos de los creadores lo utilizan, como se puede observar.

El concepto del “yo” (Dörnyei, 2015) en la motivación se relaciona estrechamente con el uso de avatares, ya que cabe destacar su uso por su potencia en la seguridad de uno mismo y su autoestima; es decir, si se le concede la posibilidad al estudiante de crearse otro yo, se le proporciona, a su vez, ampliar su margen de error, puesto que el jugador no es el mismo, sino otro personaje al que le está permitido equivocarse sin que eso influya tan negativamente en la autoestima del aprendiz como si fuera él mismo.

Finalmente, después de una observación y análisis general de los componentes —elementos básicos para el diseño y planificación de la gamificación— y de las mecánicas —en las que se encuentran las herramientas con que se cuenta para establecer la interacción en el juego—, sale a relucir que los primeros cuentan con diecisiete elementos en total y las mecánicas con veintidós. A la luz de estos datos, se debería incrementar la introducción de niveles, puntos, insignias, avatares y tablas de clasificación/barras de progreso a causa de su baja presencia en las propuestas gamificadas analizadas con el objetivo de conseguir que las mismas sean más completas.

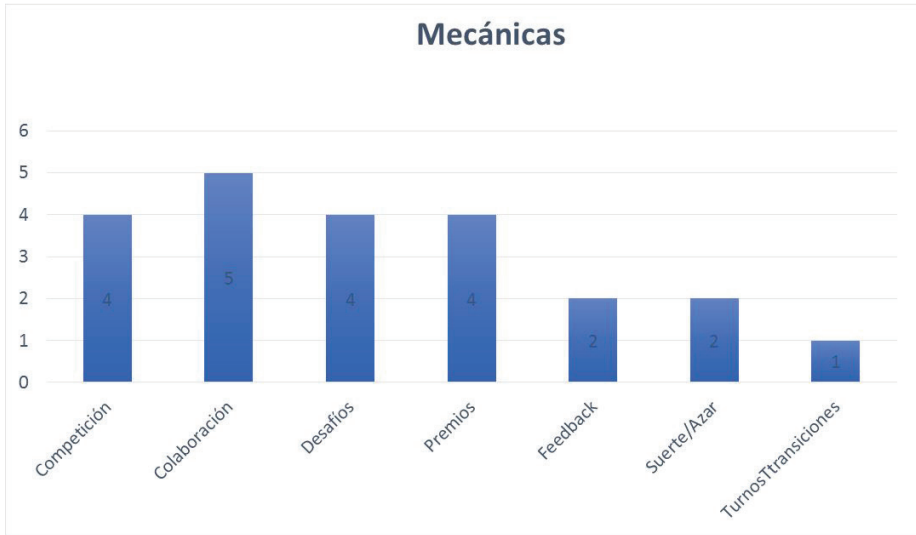


Gráfico 1. Mecánicas. Fuente: elaboración propia.

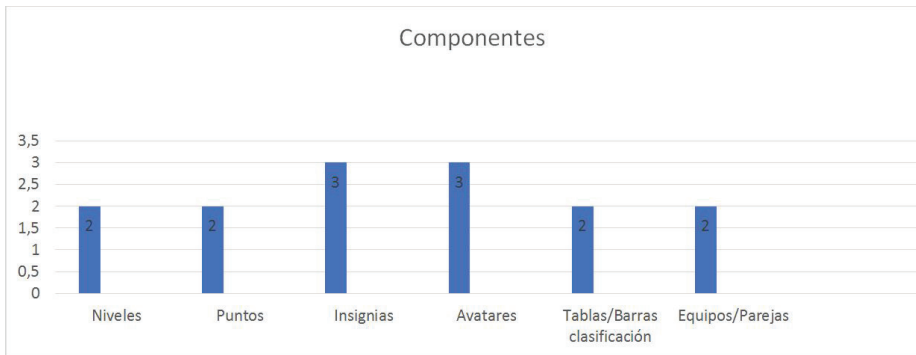


Gráfico 2. Componentes. Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

El análisis presentado nos ha permitido poder dar respuesta a los objetivos que nos habíamos planteado. Así, podemos afirmar que los profesores en sus secuencias incorporan elementos suficientes como para afirmar que son propuestas gamificadas y no juegos (véase gráficos 1 y 2). Además, en relación

al segundo objetivo propuesto, podemos mostrar cómo la relación entre la presencia de componentes, mecánicas y estética pueden ayudar a elaborar propuestas didácticas gamificadas que se aproximen a propuestas profundas. Es por ello por lo que no debemos contentarnos solo con la presencia de Puntos, Insignias y Tablas de clasificación (presentes en todas las propuestas analizadas), sino incluir otros elementos como el *feedback* (JB y R), el uso de avatares (M, M(p) y R) y una narrativa compleja que ayude al progreso de la secuencia (N(p) y R). Sobre el tercer objetivo planteado, el *feedback*, podemos afirmar que este se basa en premios y no en una evaluación formativa que propicie la motivación tanto intrínseca como extrínseca en el estudiante.

Si no queremos que la gamificación se convierta en una moda pasajera, sino en una actividad didáctica que ha venido para quedarse, deberíamos concebirla y, por lo tanto plantearla, siguiendo las directrices de una gamificación profunda, incorporando elementos que favorezcan un *feedback* formativo y no basado solo en la consecución de premios.

ANEXO

Plantilla de diseño de la propuesta gamificada

1/2

Autor/a y título de la propuesta:

Objetivos de aprendizaje:

-
-
-

Perfil de los estudiantes/jugadores

Narrativa de la propuesta

Marca en estas tablas las mecánicas y componentes que tendrá tu propuesta. Si lo necesitas, puedes agregar todos los que quieras que no estén en las listas.

Mecánicas	
<input type="checkbox"/>	Competición
<input type="checkbox"/>	Colaboración
<input type="checkbox"/>	Desafíos
<input type="checkbox"/>	Premios
<input type="checkbox"/>	<i>Feedback</i>
<input type="checkbox"/>	Suerte/azar
<input type="checkbox"/>	Otra:
<input type="checkbox"/>	Otra:

Componentes	
<input type="checkbox"/>	Niveles
<input type="checkbox"/>	Puntos
<input type="checkbox"/>	Insignias/medallas
<input type="checkbox"/>	Avatares
<input type="checkbox"/>	Tablas de clasificación
<input type="checkbox"/>	Equipos
<input type="checkbox"/>	Otro:
<input type="checkbox"/>	Otro:

ANEXO

Plantilla de diseño de la propuesta gamificada

2/2

Describe los pasos del procedimiento de tu propuesta o la secuenciación de las actividades que la compondrán.

Secuenciación/Procedimiento

Anota todos los materiales (digitales y analógicos) que necesitarás para implementar en el aula tu propuesta gamificada.

Materiales

BIBLIOGRAFÍA

- ACEDO, R. (2017). *Los superhéroes de la clase de español*. Recuperado de: <https://juanrafaelacedo.wixsite.com/gam1> propuesta gamificada [Consultado: 22/04/2018].
- ALCARAZ ANDREU, C. (2014). «Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación». En N. Ibarra, J. Ballester, F. Romero (ed.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, pp. 31-35, València: Universitat Politècnica de València.
- ALCARAZ ANDREU, C. (2008). «Evaluación y motivación: una influencia recíproca». En S. Pastor y S. Roca (coord.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, pp. 116-122, Alacant: Universitat d'Alacant.
- BATLLE, J. (2016). «Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera». En R. Roig-Vila (ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, pp. 114-120. Barcelona: Octaedro.
- BATLLE, J., GONZÁLEZ, M.V. (2017). «Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: la importancia de la narrativa en la gamificación». *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640> [Consultado: 12/04/2018].
- BATLLE, J. (2017). *Gamificación y cultura lingüística*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/realtic/es/gamificacion-y-cultura-linguistica/> propuesta gamificada [Consultado: 22/04/2018].
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. (2011). «From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”». En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, Christian, I. Hammouda, (eds.), *Mind Trek*, pp. 9–15. doi: 10.1145/2181037.2181040.
- DONATO, R. Y ADAIR-HAUCK, B. (2016). «PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning». En J. Shrum, E. Glisan, (eds.), *Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction*, pp. 206-230. Boston, MA: Cengage Learning.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

- HERRERA, F. y GONZÁLEZ, M. V. (2016). «El enfoque lúdico en las aulas de español para niños y adolescentes». En F. Herrera, (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes*, pp.117-119. Barcelona: Difusión.
- HERRERA, F. (2017). «Gamificar el aula de español». En F. Herrera (dir.), *Revista de LdeLengua 02*. Cádiz: Formación ELE y L de Lengua. Recuperado de <http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf> [Consultado: 12/04/2018].
- KAPP, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Wiley & Sons.
- LABRADOR, M. J. & MOROTE, P. (2008). «El juego en la enseñanza de ELE». *Glosas Didácticas*, 17. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf> [Consultado: 12/04/2018].
- LISTER, M. (2015). «Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level». En *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2), pp. 1-22. Recuperado de <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409> [Consultado: 12/04/2018].
- LORENTE, P. y PIZARRO, M. (2012). «El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. nuevas perspectivas». *Tonos Digital*, N.º 23. Recuperado de http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm [Consultado: 12/04/2018].
- MARCEWSKI, A. (2012). *Gamification: A Simple Introduction*. Kindle Edition.
- MENA, M. (2016). *Gamificación en el aula de idiomas (I)*. Recuperado de: <https://educationwillsetusfree.wordpress.com/2015/06/10/737/> propuesta gamificada [Consultado: 22/4/2018].
- MENA, M. (2016). *Gamificación en el aula de idiomas (II)*. Recuperado de: <http://mmena305.wixsite.com/guerra-de-galaxias> propuesta gamificada [Consultado: 22/4/2018].
- TUDELA, N. (2017). *Locos por el ELE*. Recuperado de: <http://locosporele.blogspot.com/es/> propuesta gamificada [Consultado: 22/04/2018].
- WERBACH, K., HUNTER, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M. (1979). *Games for Language Learning*. Cambridge: CUP.