

La gamificación en el aprendizaje de lenguas: una mirada crítica

Gamification in language learning: a critical overview

Cristina Muñoz de la Virgen

American College of the Mediterranean - Institutes for the American College

cristina.munoz@iau.edu

RESUMEN

En los últimos años, se ha asistido a una proliferación de las actividades lúdicas en prácticamente todos los planos de la vida y la educación no ha quedado exenta de esta práctica. A priori, el uso de esta metodología promete mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al incidir sobre la motivación de los aprendientes y su predisposición a adquirir conocimientos presentados de una forma atractiva. Aparentemente, este es el motivo por el cual los docentes han adoptado con entusiasmo esta metodología, que ven en ella una estrategia de involucrar al alumnado en el contenido académico.

Ante la variedad de propuestas didácticas e investigaciones que avalan el papel de la gamificación, cabe preguntarse si es oro todo lo que reluce. Así, el presente trabajo tiene por objetivo una revisión bibliográfica de esta metodología aplicada al aprendizaje-adquisición de lenguas extranjeras, donde se valorarán tanto los aspectos positivos como negativos que esta práctica puede ejercer en el alumnado y en el desarrollo del curso para concluir con una serie de recomendaciones que optimicen y justifiquen pedagógicamente el empleo de las actividades lúdicas en el aula.

Palabras clave: español como Lengua Extranjera, gamificación, efectos positivos-negativos, aprendizaje de lenguas extranjeras

ABSTRACT

In recent years, there has been a proliferation of playful activities in practically all areas of life, and education has not been exempted from this practice. A priori, the use of this methodology promises better results in the teaching-learning process by influencing the motivation of learners and their predisposition to acquire knowledge presented in an attractive way. Apparently, this is the reason why teachers have enthusiastically adopted this methodology, seeing it as a strategy to involve students in the academic content.

Given the variety of didactic proposals and research that support the role of gamification, it is worth asking whether all that glitters is gold. Thus, the aim of this paper is a literature review of this methodology applied to the learning-acquisition of foreign languages, where both the positive

and negative aspects that this practice can exert on the students and on the development of the course will be assessed in order to conclude with a series of recommendations that optimize and pedagogically justify the use of recreational activities in the classroom.

Keywords: Spanish as a foreign language, gamification, positive-negative effects, foreign language learning

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación consiste en emplear juegos o técnicas de juego dentro del aula con el objetivo de influir en el comportamiento de los aprendientes (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011; Ramírez-Cogollor, 2014). Así, la gamificación en la educación en general y en el aprendizaje de lenguas en concreto, pretende ocuparse de las necesidades de aprendizaje, facilitando la asimilación del material lectivo y animando al alumnado a continuar con su formación (Oliva, 2016:32).

El juego y la cultura van unidos, por lo que resulta lógico la proliferación de propuestas didácticas destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que forma parte del patrimonio cultural, no solo en el plano lingüístico, sino en lo antropológico porque se ahonda en las costumbres, los ritos, las fiestas, las creencias... El juego trae consigo un factor psicológico muy importante: favorece que el clima se vuelva distendido. Un ambiente ameno consigue que el alumnado se sienta relajado y participativo, por lo que gana confianza en sí mismo y pierde el miedo al error. Sin embargo, hay que considerar los efectos adversos que la gamificación puede tener en el desarrollo educativo. Al mismo tiempo que el clima se vuelve distendido, también se vuelve competitivo. Igualmente, el plano lingüístico y antropológico se pueden ver mermados por una actividad gamificada en la que los aprendientes están más centrados en el sistema del juego que en los objetivos de la tarea.

De esta manera, se considera que practicar y conocer juegos podría ser un elemento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, siempre y cuando se prioricen una serie de elementos en el diseño de la gamificación para que la actividad tenga la capacidad de crear una necesidad real de comunicación durante el desarrollo de la actividad, así como una mejora en la capacidad para la comprensión y la expresión de los aprendientes. En este sentido, el juego fomentaría el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

El juego está presente en la trayectoria vital de una persona, ya que, en las primeras etapas de la vida, tiene la capacidad para desarrollar habilidades y estrategias en los infantes (Piaget, 1986; Vigotsky, 2000); por otro lado, en la etapa adulta, el juego está presente en diferentes actividades con el objetivo de instruir en determinados aspectos laborales, corregir comportamientos o motivar a los participantes (Kapp, 2012; Teixes-Arguilés, 2014).

Antes de aplicar la gamificación a la clase de español como lengua extranjera, conviene atender al modelo de competencia comunicativa que propone el *MCER* para entender la relación entre la competencia a adquirir y la gamificación:



Figura 1. Modelo del *MCER*

En la figura, se observa que la competencia comunicativa se divide en tres subcompetencias: la lingüística permite articular y formular mensajes bien formados y significativos (*MCER*, 2001:107); la sociolingüística se relaciona con las peculiaridades lingüísticas y culturales de las regiones y sus hablantes, según la clase social, la ocupación y el nivel educativo (*MCER*, 2001:118); y la pragmática, mediante la competencia discursiva, funcional y organizativa, estructura el acto de habla, según el sistema de la lengua, los hablantes y el contexto en el que se produce la comunicación (*MCER*, 2001:120).

El *MCER* considera a los hablantes como usuarios de la lengua y, a su vez, agentes sociales porque las tareas que un hablante debe realizar implican el uso de estrategias comunicativas como la comprensión, la expresión o la interacción. De esta manera, la metodología debe centrarse en las interacciones comunicativas para lograr este cometido, dividiendo la acción comunicativa en tareas (*MCER*, 2002:15).

Las tareas a las que hace referencia el *Marco* tienen que ser significativas dentro del objetivo que se desee alcanzar y, a juicio de Fernández (2003:20), deberán generar estímulos entre los aprendientes para el uso de la lengua. En este contexto, la gamificación de las tareas puede tener la capacidad de activar varias competencias propuestas. De esta manera, siguiendo a Sánchez Benítez (2010), las actividades lúdicas favorecen la puesta en marcha de seis estrategias descritas en el *MCER*:

La primera estrategia es la de la comunicación. El juego favorece la interacción, obligando a los estudiantes a resolver los problemas de comunicación que se puedan dar por falta de nivel de lengua. Además, incrementa la práctica oral en una situación de necesidad comunicativa real. Los defensores de la gamificación se apoyan en esta estrategia para justificar su uso en el aula.

La segunda estrategia es la social. Se trata de una característica propia del juego que establece la relación entre los aprendientes, por lo que las actitudes tales como la empatía, la colaboración entre iguales o el comportamiento ante el juego refuerzan los factores sociales dentro del aula.

La tercera estrategia es la cognitiva. Mediante estas estrategias, el estudiante

puede mejorar de manera global su comprensión de la lengua (Bevins & Howard, 2018; Kim, Lockee, Burton, & John, 2018). El juego puede ayudar a fijar estructuras sintácticas, vocabulario, fórmulas... por medio de la repetición, la autonomía en la toma de decisiones y las interacciones sociales entre iguales (Pérez Granados, Muñoz González, 2024); así pues, la efectividad de la gamificación estaría relacionada con un aprendizaje orientado a un objetivo lingüístico determinado.

La cuarta estrategia es la metacognitiva. No hay mejor manera de evaluar el propio nivel de conocimiento que enfrentándose a una situación real de lengua. A través del juego, los estudiantes podrán ser conscientes de sus puntos débiles.

La quinta estrategia es la memorización. Son muchos los recursos a los que acude el estudiante para conseguir memorizar algo. Cuando se hace de forma inconsciente, como ocurre durante el juego, la retención podría ser a largo plazo.

Finalmente, la última estrategia es la afectiva. Estas estrategias se ponen en marcha con el juego, pues el ambiente que crea es ameno, así que reduce la ansiedad y el estrés que pudiera sentir un estudiante a la hora de enfrentarse a una actividad donde necesita usar una serie de estrategias y competencia que aún no controla en su totalidad. Por otro lado, el estudiante podría auto-incentivarse durante el desarrollo del juego (Adams & Dormans, 2012).

Estas últimas estrategias se relacionan con el filtro afectivo (Krashen, 1985), el cual expone la existencia de una serie de factores psicológicos que afectan a la adquisición de la lengua, aunque no son causa directa de la misma. Entre estas características personales, destacan la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Según el autor, el aprendiente potencialmente competente será aquel que presente un bajo nivel de ansiedad y un alto nivel de motivación y autoconfianza en sí mismo.

En esta línea, algunos autores (Dicheva, 2015; Rodríguez y Santiago, 2015; Faiella & Ricciardi, 2015; Llorens-Largo et al., 2016; Alsawaier, 2018; Bevins & Howard, 2018) han relacionado la acción motivadora del juego con la liberación de dopamina durante el desarrollo del juego, lo cual activa la capacidad de atención y diversión que potencia el rendimiento académico; de ahí a que el estudiantado prefiera actividades lúdicas en lugar de otras de corte tradicional (Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016).

Otros autores han realizado observaciones en sus aulas y han afirmado la asociación entre la motivación en el aprendizaje de lenguas y el juego. Sin embargo, estos cuasiexperimentos tienen importantes limitaciones metodológicas, ya que no se tienen en cuenta las posibles variables que pueden surgir, como *el placer de aprender el idioma* (inglés, en el caso de esta observación) y la práctica fuera del aula condujo al éxito del grupo de estudiantes de Samperio Sánchez (2022). En este caso, no se podría afirmar que la gamificación jugara un papel significativo en el aprendizaje del grupo.

Asimismo, López-Navarro, Giorgetti, Barone y Isern-Mas (2023) afirman que en su estudio la motivación extrínseca del alumnado supera la actividad gamificada y se prolonga en el tiempo. Tampoco encontraron una disminución de la motivación intrínseca, ni un aumento, como manifestaron Hanus y Fox (2015), lo cual justifican por mantener una competitividad relajada durante las actividades lúdicas. El pequeño grupo en el que se llevó a cabo esta investigación imposibilita la extrapolación al resto de estudiantes. Limitaciones similares se observan en el estudio de Peña González, Javaloyes y Moya-Ramón (2023) sobre la gamificación en la asignatura de Fútbol del

Grado en Ciencias del Deporte. Sin embargo, en este estudio se asocia la motivación con el rendimiento académico y la satisfacción con la asignatura, lo cual parece tres conceptos independientes a evaluar.

Casos parecidos son los estudios de Imbaquingo Guerrero, Luzuriaga Ruiz y Ramírez Collaguazo (2023), Yugcha Ulpo, Montalván Vélez, Acurio Acurio, Mendoza Mendoza y Orna Quintanilla (2023) o Navarro-Mateos, Pérez-López y Trigueros Cervantes (2024), quienes también relacionan la motivación en la educación superior con una mejora en el rendimiento académico. Estos autores llevan a cabo su investigación con un número muy reducido de estudiantes, por lo que no parece correcta la generalización de las conclusiones, además de presentar ciertas carencias en el planteamiento de la investigación, lo que imposibilita la replicabilidad y validez de las conclusiones, como ocurre en el primer estudio.

A la luz de lo expuesto, se hacen necesarias nuevas investigaciones sobre la posible relación de la gamificación y la motivación y, en el caso de que se diera, sería conveniente demostrar qué tipología de juego estimula la motivación intrínseca en el aprendizaje más allá de pasar un rato divertido en clase. También, sería pertinente determinar hasta qué punto la gamificación incide en la motivación del alumnado una vez terminada la práctica lúdica.

Aunque los defensores de la gamificación consideren que cualquier actividad que se quiera presentar en el aula puede estar sujeta a un elemento lúdico, lo cierto es que no se puede llevar al aula cualquier tipo de juego creyendo que puede favorecer el aprendizaje o la práctica de los estudiantes. Las actividades que se realizan en la clase tienen que ser significativas, puesto que tienen que aportar algo en el aprendizaje del alumnado, convirtiéndolo en activo, experiencial y basado en problemas (Oblinger, 2004). Para conseguir este objetivo, la profesora Cabané (2011:18) recomienda tener en consideración una serie de elementos para conseguir llegar a los aprendientes:

Un elemento importante es la elección del juego. El principal objetivo de la práctica del juego en el aula es favorecer la participación de los estudiantes con él. Por ese motivo, hay que seleccionar un juego atendiendo a factores tales como la ratio del aula o el nivel de conocimiento de la lengua. No obstante, no parece una tarea sencilla, ya que a menudo las reglas del juego son imperfectas o limitadas a un contexto o a un objetivo pedagógico y puede influir en el comportamiento del estudiantado (Arnab, S., et al., 2015; Morschheuser, Hamari, Werder, Abe, 2017; Argilés, 2016; Palmquist, Linderoth, 2020). Igualmente, cualquier juego debe contar con unas reglas y deben ser respetadas. Si los estudiantes no entienden las reglas del juego, no se sentirán tentados a participar por la incomprensión que les produce, por lo que la actividad será poco significativa e, incluso, absurda. Sin embargo, es problemático que los "jugadores" empleen más tiempo descifrando los entresijos de las reglas de juego que centrados en el objetivo pedagógico. Según Palmquist, Munkvold y Goethe (2021), las reglas deben favorecer la participación de los estudiantes en la tarea específica para la cual se emplea el juego.

Otro elemento importante es la gestión de la competitividad. El dicho popular "lo importante es participar" adquiere otra dimensión dentro del aula, pues, como docentes, el objetivo es que los estudiantes participen en la actividad que se les proponga. Pero ¿qué sentido tiene un juego sin ganador? Fomentando una competición sana entre el alumnado, se puede conseguir un mayor grado de participación, ya que se cuenta con

la motivación extra de ganar. No solo gana la persona que mejor haya realizado la actividad, sino el resto de los compañeros, quienes, inconscientemente, han adquirido la práctica deseada, y el docente, que ha conseguido que la actividad sea productiva. Sin embargo, se puede dar un efecto adverso y perjudicial asociado a estudiantes de perfil más bajo con dificultades en la tarea y menos autonomía. El hecho de forzar una participación cuando no se sienten preparados puede tener un impacto en el interés y compromiso hacia la tarea. La competición está directamente relacionada con la motivación, por lo que un estudiante con competencias lingüística y suficiencia podría estar más motivado en participar en el juego por los factores externos que el juego le ofrece (puntos extra o cualquier otro tipo de bonificación) que un estudiante más dirigido, el cual se ve forzado a participar en un juego para el que no se siente preparado (Vorderer, Hartmann, Klimmt, 2003). Como se ha comentado, una competitividad no basada en un sistema de recompensas podría mantener el nivel de motivación intrínseca en el aprendizaje (López-Navarro, Giorgetti, Barone y Isern-Mas, 2023).

También es pertinente atender a la presentación del juego. Los estudiantes deben tener claro que las actividades lúdicas forman parte de las unidades didácticas, deben saber por qué se está presentando ese juego y cuál es el objetivo del mismo. De esta manera, la percepción de pérdida de tiempo desaparecerá por completo. Sin embargo, se corre el riesgo de que parte del alumnado trate de manipular el sistema del juego, especialmente en los entornos digitalizados, con el fin de obtener las recompensas del juego. Esto conlleva una mayor atención a la forma en lugar de la adquisición de conocimientos, por lo que la gamificación dejaría de tener sentido.

El último elemento a tener en cuenta es el tratamiento del error. Este punto es especialmente conflictivo en la educación gamificada porque los docentes se enfrentan a la tesitura de cuándo y cómo deben realizar la corrección. El concepto de error ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la enseñanza de las segundas lenguas y su definición depende de la metodología en la que se aplique. Autores clásicos como Corder (1967) consideran que el error forma parte del aprendizaje y los aprendientes de una segunda lengua solo superarán el error cuando estén lingüísticamente preparados para ello. Esto hace replantearse la conveniencia en la exhaustividad de la corrección, ya que, si el alumno no está preparado para adquirir determinada estructura lingüística, una corrección constante haría que mermara su confianza y participación en la actividad.

La corrección de los errores se puede realizar de dos maneras: de forma inmediata interrumpiendo la actividad o tras la finalización de la misma. En el primer caso, el estudiante será consciente del error, aunque la situación comunicativa no permita una explicación que conlleve la superación del error; por otro lado, si se corrige tras la finalización de la actividad, el estudiante podría no ser consciente de haber cometido tal error o podría desatender la explicación al dar por concluida su participación en el ejercicio. Barros Díez (2007) ha propuesto una serie de correcciones en el aula: corrección remedial (explicación de los errores más frecuentes tras un proceso de observación), corrección profiláctica (diseño de actividades destinadas a la superación de errores que otros estudiantes tuvieron en ese punto de aprendizaje), corrección psicohigiénica (corrección del error cuando el estudiante esté lingüísticamente preparada para tal fin) y corrección de autosuperación (reflexión de los propios errores que genera una motivación intrínseca para querer superarlos).

Independientemente de la opción que cada docente elija para su clase, el éxito no está asegurado, ya que los estudiantes pueden estar más concentrados en el juego que en el aprendizaje, por lo que cualquier tipo de corrección no tendrá ningún efecto, al igual que el uso repetitivo de determinadas estructuras: el hecho de que los aprendientes estén usándolas de manera correcta durante la gamificación no implica un uso consciente de las mismas.

3. UNA MIRADA CRÍTICA A LA GAMIFICACIÓN

La literatura que apoya la educación gamificada es amplia por sus beneficios en el aprendizaje colaborativo, la comunicación y participación del alumnado, el papel activo que representa en el propio proceso de adquisición- aprendizaje de la lengua donde la enseñanza se centra en la resolución de problemas en lugar de la memoria y en la motivación que se ha tratado en las líneas superiores. Sin embargo, también se plantean ciertos inconvenientes. De acuerdo con Ibáñez (2016), generar motivación al alumnado ante una actividad no parece muy complicado, el verdadero reto es mantener esa motivación a largo plazo sin necesidad de recurrir a actividades que *descarrilen el aprendizaje con distracciones sin rumbo* (Sánchez Pacheco, 2019) y estén alejadas del contenido académico; fomenten una competencia estresante para los estudiantes más introvertidos y una cultura de gratificación inmediata para los estudiantes más extrovertidos o idiotice al alumnado al ser tratados de manera infantil (Augustin, Thiebes, Lins, Linden y Basten, 2016). Así, siguiendo a Martínez Sánchez (2023), la gamificación en sí misma no garantiza el aprendizaje, sino que la actividad debe adaptarse a las particularidades del alumnado y de la materia en cuestión.

Por otro lado, es necesario reconocer la influencia que desempeña la memoria en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua. Se distinguen tres tipos de memoria: memoria basada en copiar (copia del input a través de los sentidos; se olvida fácilmente), memoria a corto plazo (exige la atención consciente del aprendiente y le permite reciclar información) y memoria a largo plazo (organiza la información significativamente y puede mantenerse durante mucho tiempo). De esta forma, el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua supone el almacenamiento de estructuras y léxico nuevos en la memoria a largo plazo. Sin embargo, antes de que esto ocurra, la información del input que se va a convertir en apropiación de datos debe ser almacenada en la memoria de corto plazo, donde permanece hasta que pueda ser procesada. Sin una atención adecuada al input, no parece que el almacenamiento tenga lugar, por lo que las actividades gamificadas no significativas podrían no tener ningún efecto en el logro de los objetivos didácticos destinados al aprendizaje de lenguas.

Las investigaciones sobre los posibles efectos adversos en la educación gamificada siguen siendo escasos en relación con la literatura que apoya el empleo de las actividades lúdicas en el aula. No obstante, mediante la revisión de diferentes textos, algunos autores han manifestado los inconvenientes que han encontrado en sus investigaciones. Así, Silva et al. (2020) hace una revisión de textos en el periodo de 2005-2020 sobre los efectos negativos de la tecnología y la gamificación y, aunque la muestra reseñada no es amplia -67 textos en 15 años- sí se puede entrever voces discordantes al apoyo mayoritario de la gamificación en el aula. Entre los factores que propician efectos negativos, destacan la falta de efecto didáctico, comprensión y ética

(trampas), irrelevancia de la actividad, problemas de motivación y empeoramiento del rendimiento (McDaniel et al., 2012; Campos et al., 2015; Kocadere y Caglar, 2015; Andrade et al., 2016; Toda et al., 2017; Meşe y Dursun, 2018; Algashami, 2019; Yang et al., 2020; Almeida et al., 2021).

Así, Hyrynsalmi, Smed, Kimppa (2017) analizan 22 estudios sobre la gamificación desde diversos puntos de vista y, entre los aspectos negativos, se señalan tres preocupaciones: (1) los aprendientes podrían estar más interesados en los resultados finales que en el proceso de aprendizaje por sí mismo, por lo que podrían manipular el sistema de juego para avanzar. (2) Las cuestiones éticas que subyacen en el empleo de la gamificación sin conocer la situación personal del alumnado. Los autores se preguntan por el impacto que pueden tener las actividades gamificadas en una persona con antecedentes o tendencia a la adicción al juego y hasta qué punto los docentes están incentivando estas prácticas mediante los juegos en el aula. (3) La tercera preocupación cuestiona la utilidad de gamificar cualquier actividad. La preocupación por la moral y la salud también está presente en otros autores como Kim y Werbach (2016), que consideran que los jugadores están alineados a los objetivos del juego y son indiferentes al sentido didáctico de la actividad.

Por su parte, Palmquist, Munkvold y Goethe (2021) estudian el efecto del juego en la salud y la adicción y concluyen que la gamificación ha ganado popularidad recientemente como herramienta de persuasión, ya que se supone que aumenta el compromiso mediante el uso de elementos de juego. Otro estudio reciente sobre la percepción de la gamificación en un grupo de 183 estudiantes de máster orientado a la docencia también incide en aspectos negativos relacionados con la adquisición de conocimientos, con la actitud de los aprendientes y los efectos sociales y comportamentales (Romero-Rodrigo y López-Marí, 2021), al constatar que el estudiantado está más centrado en el juego en sí mismo o los soportes digitales en los que se desarrolla que en el sentido pedagógico. Los informantes de este ensayo apuntan a un problema de distanciamiento social, competencia y rivalidad extrema por cumplimiento de los objetivos del juego, lo que pone en riesgo los efectos positivos que los defensores de la gamificación apoyan como falta de cooperación y comunicación en el grupo, distracción hacia el contenido académico y desmotivación ante cualquier actividad de corte tradicional. Las autoras de esta investigación también destacan los efectos nocivos en la salud por el abuso de la gamificación digitalizada, que conlleva cansancio visual, problemas posturales y conductas adictivas a la tecnología, así como cierta discriminación hacia el alumnado menos favorecido y afectado por la brecha digital, ya que si la programación del curso se centra en actividades donde se requiera determinado soporte tecnológico, los estudiantes con menos recursos podrían verse afectados por la exclusión del grupo.

Ante esta problemática, se hacen propias las palabras de Alcaraz et al. (2019:125), quien manifiesta la importancia que tiene la metodología, las estrategias y las técnicas en el proceso del aprendizaje, ya que *la calidad educativa de estas actividades determinará, en gran medida, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.*

Autores como Prieto-Andreu (2024) proponen un modelo para optimizar las actividades gamificadas, basado en cinco aspectos:

- Identificación de Objetivos Claros y Medibles. Deben establecer los objetivos del aprendizaje de forma comprensible y evaluable; deben ser monitoreables en el progreso de los aprendientes y deben tener la capacidad para regular los comportamientos que permitan su consecución.
- Selección de Contenido y Habilidades Apropriadas. Como se ha señalado, no todas las actividades pueden ser gamificadas de la misma manera. Hay que tener en cuenta los objetivos educativos y las motivaciones del alumnado antes de proponer una actividad gamificada.
- Diseño de Actividades y Recompensas Significativas, las cuales deben suponer un desafío alcanzable para los participantes con un sistema de recompensa que fomente el aprendizaje de los objetivos, en lugar de priorizar el éxito de la meta del juego.
- Creación de un Sistema Optimizado de Mecánicas y Dinámicas. Este punto está relacionado con el anterior en tanto que el sistema debe permitir avanzar en la medida en la que se produce el aprendizaje.
- Evaluación y Mejora Continua. La actividad gamificada debe permitir una evaluación objetiva de los logros educativos y una identificación de las áreas mejorables para evitar posibles efectos negativos.

De este modelo se desprende la necesidad de conocer los efectos negativos en la gamificación para ser capaces de proponer actividades relevantes con un diseño apropiado para nuestro alumnado, que limite el abuso de recompensas para que puedan concentrarse en la formación, más que en la competición (Navarro et al., 2021). En este sentido, habría dos tipos de gamificación: la superficial, que busca la gratificación inmediata a través de herramientas digitales que favorecen actividades de corte estructuralista; y la profunda, que promueve las actividades significativas para el alumnado mediante una narrativa lúdica compleja.

Pérez Granados y Muñoz González (2024) consideran que, según la neuroeducación, el aprendizaje involucra a las emociones al facilitar las sinapsis neuronales, partícipes en el proceso de adquisición-aprendizaje. De esta forma, una buena actividad gamificada tendrá la capacidad de implicar las emociones, fuertemente ligadas a la motivación, para crear el mejor entorno de aprendizaje.

En consecuencia, parece que lo más apropiado a la hora de introducir una actividad lúdica en el aula es el establecimiento de objetivos y características adaptables del juego al contenido académico y al grupo de estudiantes, ya que cada docente es conocedor de su propio alumnado y puede determinar las prácticas más efectivas en sus clases (Valenzuela Alfaro, 2021).

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se han revisado los aspectos positivos y negativos de la gamificación aplicada a contextos educativos y de aprendizaje de lenguas extranjeras. No se considera que sea una práctica a erradicar, sino que se apela a las consecuencias que el juego puede tener en el desarrollo formativo de los estudiantes. El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso lento y complejo que requiere de perseverancia y

cierto grado de resiliencia, por lo que los docentes tienen que diseñar o adaptar las actividades lúdicas considerando las características de su grupo y los objetivos pedagógicos que justifiquen esa actividad, prestando especial atención al fomento del aprendizaje profundo y duradero y descartando gamificaciones donde los aprendientes estén más enfocados en el soporte, dinámica del juego o sistema de recompensa que en el contenido formativo del juego.

La gamificación puede ser una herramienta muy efectiva que afiance las estructuras lingüísticas estudiadas o revisadas previamente en el aula y potencie la expresión oral espontánea, haciendo que el estudiante desempeñe un papel activo en el aprendizaje. Con un diseño previo bien estructurado, la gamificación podría evitar los efectos negativos, tales como la improductividad de la actividad por la distracción del juego, la desmotivación por no ajustarse a la idiosincrasia del grupo o por la repetición del sistema de juegos, el cual los aprendientes dejan de percibir como algo novedoso, o el desequilibrio entre la actividad lúdica y la formativa, que deben correlacionarse con el progreso y los resultados del aprendizaje para lograr que la actividad sea significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, E., & Dormans, J. (2012). *Game mechanics: Advanced Game Design*. New Riders: Berkeley.
- Algashami, A. (2019). *Gamification risks in collaborative information systems: identification and management method* (PhD). Bournemouth University.
- Andrade, F.R.H., Mizoguchi, R., Isotani, S. (2016). The bright and dark sides of gamification. *Lecture Notes in Computer Science*, 176-186 http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39583-8_17
- Augustin, K., Thiebes, S., Lins, S., Linden, R., & Basten, D. (2016). Are We Playing Yet? A Review of Gamified Enterprise Systems. Conference: *Pacific Asia Conference on Information Systems*, Chiayi, Taiwan. https://www.researchgate.net/publication/307395406_Are_We_Playing_Yet_A_Review_of_Gamified_Enterprise_Systems
- Alcaraz Salariche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de maestros/as. *Aula De Encuentro*, 21(1), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Almeida, C., Kalinowski, M., & Feijó, B. (2021). A Systematic Mapping of Negative Effects of Gamification in Education/Learning Systems. *47th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications*, 17-24. <http://dx.doi.org/10.1109/seaa53835.2021.00011>
- Alsawaier, R. (2018). El efecto de la gamificación sobre la motivación y el compromiso. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35 (1), 56-79.
- Argilés, F.T., & Yu-KaiChou (2017). Actionable gamification: beyond points, badges and leaderboards. *Octalysis Media* (18), 137-144. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Arnab, S., et al. (2015). Mapping learning and game mechanics. *Technol.* 46, 391-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>
- Barros Díez, E. (2007). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. *Actas del XVIII Congreso internacional de la ASELE*.
- Bevins, K., & Howard, C. (2018). Mecánica del juego y por qué están empleados: lo que sabemos sobre la gamificación hasta el momento. *Issues and Trends in Educational*, 6 (1), 1-21.

- Cabané Rampérez, S. (2011). El juego en el aula de E/LE. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/25742>
- Campos, A., Batista, E., Signoretti, A., Gardiman, R., Madeira, C. (2015). Gamifying activities in a higher education course. *Games-based Learn*, 117-124.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). De los elementos de diseño del juego a la diversión: Definición de gamificación. *Actas de la XV Conferencia Internacional de MindTrek Académico: Imaginando los Medios Ambientales Futuros*, 9-15.
- Dicheva, D. (2015). Gamificación en la educación: un mapeo sistemático de estudio. *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (3), 75.
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamificación y aprendizaje: una revisión de los problemas y la investigación. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11 (3), 1-12.
- Fernández López, S. (2003). Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Madrid: Edinumen.
- Hanus, M., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study in intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hyrnsalmi, S., Smed, J., & Kimppa, K. K. (2017). The dark side of gamification: How we should stop worrying and study also the negative impacts of bringing game design elements to everywhere. *CEUR Workshop Proceedings*, 1857, 96-104.
- Ibáñez, M. B. (2016). Gamificación en la educación. *Actas de la VIII Jornada profesional de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes. Gamificación: el arte de aplicar el juego en la biblioteca* (1-6). Madrid: Instituto Cervantes.
- Imbaquingo Guerrero, J. A., Luzuriaga Ruiz, T. L., y Ramírez Collaguazo, P. E. (2023). Gamificación y educación una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 4063-4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.891>
- Kapp, M. K. (2012) La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 4(4), 81-83.
- Kim, S. &, Lockee, K. &, Burton, B. &, & John. (2018). Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. Nottingham.: Springer.
- Kim, T. W., & Werbach, K. (2016). More than just a game: ethical issues in gamification. *Ethics and Information Technology*, 18(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9401-5>
- Kocadere, S.A., Caglar, S. (2015). The design and implementation of a gamified assessment. *E-Learning Knowl. Soc.* 11(3), 85-99.
- Krashen, Stephen (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Duran, F. J., Villagra-Arnedo, C. J., Compan-Rosique, P., SatorreCuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227-234.
- López-Navarro, E., Giorgetti, D., Barone, P. y Isern-Mas, C. (2023). Gamification improves extrinsic but not intrinsic motivation to learning in undergraduate students: a counterbalanced study. *European Journal of Education and Psychology*, 16,(1), 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2007>
- Martínez Sánchez, R. (2023). Transforming online education: the impact of gamification on teacher training in a university environment. *Metaverse Basic and Applied Research*. 2(47). <https://doi.org/10.56294/mr202347>

- McDaniel, R., Lindgren, R., Friskics, J. (2012). Using badges for shaping interactions in online learning environments. *IEEE Int. Prof. Commun. Conf.* 12-15. <https://doi.org/10.1109/ipcc.2012.6408619>
- Meşe, C., & Dursun, Ö. Ö. (2018). Influence of gamification elements on emotion, interest and online participation. *Eğitim ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2018.7726>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes, Madrid: Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Morschheuser, B., Hamari, J., Werder, K., Abe, J. (2017). How to gamify? A method for designing gamification. ScholarSpace. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.155>
- Navarro, C., Pérez, I., y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I.J. y Trigueros Cervantes, C. (2024). Analysis of the teaching role in a gamification proposal in the teacher's master's degree. *Revista de Educación*, 405, 265-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-635>
- Oblinger, D. (2004). La próxima generación de compromiso educativo. *Journal of Interactive Media in Education*, 8 (1), 1-18.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 30-47.
- Palmquist, A., Linderoth, J. (2020). Gamification does not belong at a university. *Proceedings of the 2020 DiGRA Conference*, Tampere.
- Palmquist, A., Munkvold, R., & Goethe, O. (2021). Gamification Design Predicaments for E-learning. *International Conference on Human-Computer Interaction*, 245-255. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77414-1_18
- Peña González, I., Javaloyes, A., y Moya-Ramón, M. (2023). El efecto de una combinación de aula invertida y gamificación en la calidad de enseñanza percibida, la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Retos*, 50, 403-407. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99864>
- Pérez Granados, L., y Muñoz González, L.C. (2024). Gamification in education: challenges, potentialities and perspectives for implementation. *Revista de Educación*, 405, 241-264. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-634>
- Piaget, J. (1986). La formación del símbolo en el niño, México: Fondo de Cultura económica.
- Prieto-Andreu, J. M. (2024). Cómo Evitar Efectos Negativos al Gamificar en Educación: Revisión Panorámica y Aproximación Heurística hacia un Modelo Instruccional. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14, 2, 244-266.
- Ramírez-Cogollor, J. L. (2014). Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Madrid: Editorial SCLibro.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Barcelona: Editorial Océano.
- Romero-Rodrigo, M. & López-Marí, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 167-179.
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708153>
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Sánchez Pacheco, C.L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes*, 2, 7(1). <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.5>

- Samperio Sánchez, N. y Toledo Sarracino, D. G. (2022). Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje de lenguas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(32), 174-197. <https://doi.org/10.26378/rnlael1632461>
- Silva, I., Rodrigues, L., & Sampayo, M. (2020). The bad and the ugly: a systematic review of technology 's negative impacts mentions in literature from 2005 to 2020. *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'20)*, 30-05-2020, 819-829. <https://doi.org/10.4995/head20.2020.11152>
- Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2017). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. Researcher links workshop: higher education for all, 143-156. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
- Teixes-Argilés, F. (2014). Gamificación: motivar jugando. Barcelona: Editorial UOC.
- Valenzuela Alfaro, M.A. (2021). Gamificación para el aprendizaje. Una aproximación teórica sobre la importancia social del juego en el ámbito educativo. *Revista Educación las Américas*, 11(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Vorderer, P., Hartmann, T., Klimmt, C. (2023). Explaining the enjoyment of playing video games: the role of competition. *Proceedings of the Second International Conference on Entertainment Computing*. <http://doi.acm.org/10.1145/958720.958735>
- Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students-English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers & Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>
- Yugcha Ulpo, M. F., Montalván Vélez, C. L., Acurio Acurio, B. M., Mendoza Mendoza, S. D. C., y Orna Quintanilla, K. A. (2023). Ludificación y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes en la educación actual: un enfoque investigativo: How gamification influences in education today: a research approach. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1). <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/68>
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194022>