



II Sección
Enseñanza: virtualidad, gamificación y perfil estudiantil

Validación de un instrumento de recogida de información sobre juegos de mesa en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

M^a Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia, España
mangeles@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

M^a Luisa Belmonte
Universidad de Murcia, España
marialuisa.belmonte@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

Inés García-Cantero
Universidad de Murcia, España
ines.garcia1@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-8968-0185>

Recepción: 11 de diciembre de 2020

Aprobación: 2 de febrero de 2021

Resumen: En España, el tan relevante manejo del inglés ha venido siendo una asignatura pendiente, por lo que en la actualidad es un elemento crucial en la educación de los jóvenes con cada vez más centros bilingües y peso en los planes educativos. El propósito de esta investigación es la validación de un instrumento que capte la información y permita recopilar la percepción de los estudiantes acerca del uso de actividades gamificadas en el aula de inglés y sus efectos en aquellos factores que influyen en la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.



Concretamente, el resultado extraído es un cuestionario fiable, validado por un comité de expertos, que permite evaluar si el uso de los juegos de mesa como herramienta de gamificación contribuye a potenciar las destrezas comunicativas relacionadas con la interacción oral en inglés.

Palabras clave: Gamificación; educación; inglés; juegos de mesa; destrezas orales.

Validation of an instrument for collecting information on board games in the teaching of English as a foreign language

Abstract: In Spain, the very relevant command of English has been a pending issue, so it is currently a crucial element in the education of young people, and in the process of expansion, with more and more bilingual centers and weight in the plans educational. The purpose of this research is the validation of an information collection instrument that allows to collect the perception of students about the use of gamified activities in the English classroom and its effects on those factors that influence the improvement of oral skills in the foreign language. Specifically, the result obtained is a valid and reliable questionnaire, validated by a committee of experts, which makes it possible to assess whether the use of board games as a gamification tool contributes to enhancing communication skills related to oral interaction in English.

Key words: Gamification; education; English; board games; oral skills.

INTRODUCCIÓN

En los trabajos académicos, el uso del juego en ámbitos educativos se conoce como gamificación. Esta palabra ha sido traducida del inglés *gamification*, que deriva de la palabra juego en inglés, *game*. Fue acuñado en 2003 (Carreras, 2017) pero no se extendió su uso hasta el año 2010 (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011), si bien ya había sido publicado en 1938 el libro *Homo Ludens*, en el que reivindicaba el papel del juego como característica de nuestra especie y su importancia como fenómeno cultural (Carreras, 2017). Aunque este extranjerismo se ha popularizado mucho, se recomienda utilizar el término español de ludificación, ya que significan





lo mismo, por muchos debates semánticos o etimológicos existentes sobre las mismas (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

Según Nacke y Deterding (2017), la historia de la gamificación como área de investigación podría dividirse en tres etapas: la primera centrada en las definiciones, marco, taxonomía de este término y sus elementos; la segunda en la que predominaban trabajos descriptivos de los sistemas, diseños y arquitectura de la ludificación, y finalmente, una tercera etapa marcada por los trabajos de tipo empírico para comprobar su eficacia y posibles usos. En lo que respecta a las definiciones predomina una diversidad de enfoques en la literatura actual, diferenciando el contexto en el que se usan los juegos, de aquellos ámbitos no lúdicos, ajenos al juego o en los que se emplean o imperan procesos no jugables (Deterding et al., 2011; Carreras, 2017; Plaza, Pincay y Moreno, 2017) e integrando el juego como forma de aprender, de orientar el comportamiento de los individuos, de aumentar la motivación e implicación del alumnado en las actividades académicas, integrando para ello elementos propios del pensamiento lúdico, como insignias, puntos, competitividad, etc. (Kapp, 2012; Carreras, 2017; Dalmases, 2017; Koivisto y Hamari, 2019).

Es preciso señalar también, que la expansión y generalización del juego en la educación ha contribuido a la incorporación de nuevos términos como gamificación, *game-based learning* o aprendizaje basado en juegos y *serious games*, en función de los objetivos y tipos de actividades, entre otros. Lejos de ser considerados como sinónimos, existen particularidades que marcan diferencias entre unos y otros. Así pues, mientras que la finalidad educativa de la gamificación consiste en entretener y mejorar la adquisición de contenidos, el aprendizaje basado en el juego persigue gamificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 2016). Finalmente, los *serious games* son aquellos que toman como referencia situaciones de la vida real, como los juegos de rol (Fernández, Prieto, Alcaraz, Sánchez y Grimaldi, 2018). Al respecto, Werbach y Hunter (2012) se postulan a favor de la gamificación por tres



motivos: la implicación del individuo en la realización de las actividades (*engagement*); el esfuerzo, que se da de manera continua en el tiempo (*experimentation*), y los resultados positivos que obtienen los individuos (*results*).

Otro de los factores que destacan prácticamente todos los investigadores es la motivación (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018), definida como la estimulación de una “persona que inicia, dirige, coordina, amplifica, termina y evalúa los procesos cognitivos y motores por los cuales los deseos y voluntades iniciales se seleccionan, priorizan, se ponen en práctica y se representan, satisfactoria o insatisfactoriamente” (Dornyei y Otto, 1998, p. 64). Para algunos investigadores, este constructo se divide en cinco componentes: motivación intrínseca y extrínseca, el valor de la tarea, las creencias sobre las capacidades, y la expectativa del éxito (Alsawaier, 2018). Sin embargo, según la Teoría de la Autodeterminación, la motivación se subdivide tan sólo en motivación intrínseca y extrínseca (Mekler et al., 2015). La motivación intrínseca es la inclinación natural de acometer los intereses y metas personales gracias a la capacidad propia. Por otro lado, la motivación extrínseca es la que requiere obtener una meta o una recompensa externa para realizar una actividad (Plaza et al., 2017), empleando, en contextos gamificados, el sistema de puntos o insignias para visualizar el progreso conseguido y motivar intrínsecamente (Nacke y Deterding, 2017). Para su correcta aplicación se debe tener en cuenta para cuatro inductores básicos (Teixes, 2015):

- Competencias, o destrezas que se adquieren al realizar una actividad. Es preciso que las competencias sean asequibles para que la actividad tenga un buen resultado.
- Vinculación, el vínculo social que se crea con los juegos y provoca la necesidad de relacionarse con los demás. Marczewski (2013) señala este inductor como uno de los más importantes.





- Autonomía, por la que los individuos tienen la sensación de capacidad de decisión y de control que provoca que vivan la experiencia de manera más intensa.
- Finalidad, el propósito o beneficio que necesariamente aporta la actividad.

Gamificar implica encontrar la forma más apropiada de motivar a la persona en el momento adecuado (Prieto, 2020), por lo que las actividades diseñadas siempre deberán ser adaptadas a los alumnos a los que están dirigidas. En esta misma línea, Werbach y Hunter (2015), señalan seis elementos a tener en cuenta, a la hora de implementar una estrategia de gamificación:

- Concretar claramente los objetivos educativos de la actividad para poder diseñar de forma coherente las estrategias.
- Definir con claridad qué comportamientos se pretende potenciar en los alumnos a través de esta actividad, como pueden ser las actitudes, habilidades o conocimientos.
- Elegir los jugadores e identificar cuáles son sus intereses para poder adaptar la actividad.
- Establecer los tiempos y definir el sistema de gamificación (orden de los eventos, mecánicas de juego, interacción, etc.).
- Incluir elementos que aporten diversión a la actividad.
- Recursos y herramientas necesarios para el desarrollo de la actividad ludificada (indicadores, medición, seguimiento, entre otros).

En lo referente a los elementos que debe tener un juego, no existe un consenso claro entre los investigadores. Algunos mencionan como características necesarias las reglas, los objetivos y los resultados, normalmente variables e inciertos (Contreras, 2017) y otros aportan una relación de elementos más extensa, como





Werbach y Hunter (2015), que los estructuran en tres niveles dependiendo del grado de abstracción. En un primer estrato se encuentran las dinámicas, estructura implícita del juego, como las emociones, la progresión, la narración, las relaciones y las limitaciones. En el siguiente nivel están las mecánicas, procesos básicos por los cuales la acción progresa y que a través de los objetivos de aprendizaje consiguen comprometer al alumno en la actividad que se está realizando, como los desafíos o retos, la cooperación, la competición, las recompensas y el feedback. Por último, en el tercer lugar se encuentran aquellos elementos específicos del juego, como los logros, niveles, insignias, tablas de clasificación, etc.

En lo que concierne a los tipos de juego, Kapp (2014) los clasifica en nueve grupos: juegos de parejas, en los que el alumno tiene que unir dos elementos; juegos de recolectar o capturar, en el que el jugador tendrá que recoger una serie de objetos; juegos de asignación de recursos, en el que el jugador dispone de unos recursos que deberá repartir correctamente; juegos de estrategia, en el que el alumno deberá competir contra otro jugador con el objetivo de conseguir recursos o algún objeto de valor; los juegos de construcción, que consisten en crear un objeto con los materiales disponibles; rompecabezas, en los que el jugador deberá averiguar cierta información; juegos para explorar, en los que los alumnos interactúan con el entorno; juegos de ayuda, en los que un jugador tendrá que ayudar a otro a realizar una tarea o resolver un problema, y los juegos de role-play, en los que los alumnos representan a otra persona. Por otra parte, también realiza una distinción entre los tipos de gamificación; la estructural, que se trata de la aplicación de los elementos del juego sin cambiar los contenidos que se pretenden enseñar, y la del contenido, es decir, la que altera los contenidos y los hace más “jugables” (Kapp, 2016).

La tendencia general en la literatura sobre gamificación en el aula de inglés ha ido evolucionando en los últimos años, desde estudios empíricos para averiguar cómo se producen los procesos de ludificación educativa y su potencial en las aulas (Díaz y Troyano, 2013; Martí, Queiro, Méndez y Giménez, 2014; Parente, 2016), hasta





otras investigaciones más recientes, que tratan de averiguar los efectos de su implantación, como su impacto en la motivación e implicación de los alumnos (Adukaite, van Zyl, Er y Cantoni, 2017), en la mejora del rendimiento académico (Huang y Hew, 2018), interacción social entre los alumnos (Ding, 2019) o ansiedad en educación (Ge, 2018), entre otros.

Cabe destacar la experiencia de innovación en el ámbito universitario desarrollada por Pérez, Rivera y Trigueros (2017), en la que a partir de las narraciones realizadas por los alumnos se pudo concluir que la experiencia había logrado mejorar su motivación, el clima de aula e incrementar su participación de forma activa y colaborativa.

Otro trabajo reseñable es el de Ibáñez (2015), que trató de analizar los efectos del uso de una herramienta de aprendizaje móvil en la competencia léxica y gramatical de los alumnos de inglés como lengua extranjera. Los resultados fueron muy positivos y mostraron una mejora en ambas competencias, así como en la motivación de los alumnos.

Por todo lo anterior mencionado surge la pregunta de investigación *¿qué efectos tiene la introducción de los juegos de mesa en el aula de inglés de un instituto de Educación Secundaria sobre la mejora de las destrezas orales y la participación general de los alumnos?*

Método y propósito de la investigación

Esta investigación cuantitativo evaluativa, tiene por objetivo la creación de un instrumento válido y fiable de recogida de información, para evaluar si el uso de los juegos de mesa como herramienta de gamificación contribuye a mejorar las destrezas comunicativas relacionadas con la interacción oral en inglés.





Instrumento de recogida de información

El instrumento ha sido creado con el motivo de conocer la percepción de los alumnos en cuanto a su propia motivación y su aptitud en las destrezas orales al incorporar actividades gamificadas, así como las ventajas y desventajas que pueda suponer la incorporación de estrategias de ludificación en el aula de inglés.

Después de las diferentes fases de construcción del mismo y toma de decisiones, finalmente cuenta con una serie de variables sociodemográficas, como la edad, el género, o el nivel de inglés entre otras. Además de 30 cuestiones cerradas que permiten valorar la percepción del alumno a través de una escala de actitud, compuesta por una graduación numérica de 5 grados, que equivale a diferentes grados de acuerdo o desacuerdo. Por último, se incorporan 3 preguntas abiertas para que el estudiante pueda expresar su opinión sobre la experiencia de gamificación realizada en general, además de posibles métodos de mejora de las sesiones.

Proceso de elaboración del cuestionario

La elaboración de este cuestionario se ha llevado a cabo en tres fases diferenciadas:

FASE 1: Fase de documentación y búsqueda de fuentes. Se realizó una búsqueda de otros estudios empíricos que recogieran total o parcialmente cuestionarios relacionados con la educación y la ludificación, así como otros trabajos de corte metodológico del proceso de elaboración de cuestionarios. Todo ello permitió elaborar un primer borrador del cuestionario.





Tabla 1.

Fuentes consultadas

Referencias	- Alaminos, A., y Castejón, J. L. (2006). <i>Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión</i> . Universidad de Alicante.
Cuestionarios	- Bove-Doroteo, T. (2019). <i>Aprendizaje cooperativo y gamificación para el estudio de los elementos de la tabla periódica en 3º de la ESO</i> . Tesis final de máster, Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/handle/123456789/8802 - Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). <i>Atención primaria</i> , 31(8), 527-538. - Girardelli, D., Barroero, P., y Gu, T. (2016, October). Gamifying Impromptu Speech for ESL/EFL Students. In <i>2nd. International conference on higher education advances</i> [Conferencia]. HEAD'16 (pp. 18-25). Editorial Universitat Politècnica de València

FASE 2: Redacción de un cuestionario inicial. El cuestionario sufrió diversos cambios hasta llegar al borrador que posteriormente se propondría para su validación. Tras la formulación inicial de una serie de ítems, se añadieron otros y se reestructuró el cuestionario hasta llegar a un instrumento que agrupara los contenidos necesarios para poder alcanzar los objetivos del trabajo.

FASE 3: Validación del cuestionario. Para proceder a validar del cuestionario se realizó un instrumento de validación en el que los expertos podrían puntuar cada ítem según los siguientes criterios: claridad, relevancia, pertinencia y exclusividad. La escala utilizada ha sido la siguiente: 1: Nada; 2: Poco; 3: Bastante y 4: Mucho. Además, los expertos también podían añadir observaciones u otros ítems que consideraran oportunos.



En la validación participaron finalmente diez expertos, tanto docentes de secundaria como profesores de universidad de diversas áreas (didáctica del inglés como lengua extranjera, historia de la educación y filología inglesa)

El análisis de datos se ha realizado tanto cuantitativamente a través de SPSS, en el que se obtuvieron medias cercanas a la nota máxima, como cualitativamente, a través del vaciado y cotejo de los datos en una tabla. Sin embargo, en cuanto a otros ítems que obtuvieron notas más bajas en comparación con el resto, se han tenido en cuenta los datos cualitativos para poder mejorarlos.

Por tanto, tras analizar los datos obtenidos, se ha decidido eliminar 3 ítems, se han añadido 6 ítems nuevos y se han modificado o reformulado 8 ítems.

En lo referente a los ítems que se han reformulado, se han tenido en cuenta las indicaciones de los expertos para aquellos que han obtenido puntuaciones más bajas en alguno/s de los criterios de validación en comparación con otros ítems, como por ejemplo B.1.5, B.2.1, B.2.4. Otros ítems tenían puntuaciones altas, pero se ha considerado oportuno y enriquecedor modificarlos o reformularlos según las indicaciones que han aportado los expertos, como el B.2.2. Además, cabe destacar que los ítems de la dimensión B.3 se han subdividido en dos ítems cada uno, ya que, para que el análisis estadístico sea más fiable, ha sido necesario delimitar las situaciones a las que se refieren dichos ítems. Finalmente, es preciso señalar que los ítems que se han eliminado también tenían puntuaciones más bajas, como el B.4.4 o el B.2.3.

FASE 4: Elaboración del cuestionario definitivo tras seguir las indicaciones de los expertos. Para la obtención del cuestionario definitivo se han reformulado algunos ítems y otros se han añadido o eliminado. En total se compone de 32 ítems divididos en cuatro dimensiones:

- Rendimiento de los alumnos en cuanto a aptitud, motivación y participación (del ítem B.1.1 al ítem B.1.7)



- Ventajas y desventajas del uso de la gamificación en cuanto al uso del idioma, competitividad y trabajo en equipo (del ítem B.2.1 al ítem B.2.6)
- Consecución de los estándares de aprendizaje (del B.3.1 al ítem B.3.6)
- Opinión general de los alumnos y evaluación del trabajo del/la profesor/a (del ítem B.4.1 al B.4.13)

Los ítems en la parte “A) variables sociodemográficas” los alumnos deberán responder tanto rellenando con sus propios datos, eligiendo entre dos opciones, o bien a través de una escala de “muy bajo” a “muy alto”.

En los ítems de la parte “B) variables relacionadas con la experiencia”, todos los ítems deberán ser cumplimentados a través de una escala de “muy bajo o totalmente en desacuerdo” a “muy alto o totalmente de acuerdo” salvo los ítems B.4.11, B.4.12 y B.4.13 en los que se requiere una respuesta escrita por parte de los alumnos.

Las variables de este cuestionario son tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, agrupadas en cuatro dimensiones diferentes. A continuación, se detallan las variables predictoras y criterio:



Tabla 2.

Variables predictoras y variables criterio

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES CRITERIO
1. Edad de la persona que cumplimenta el cuestionario	Del ítem B.1.1 al ítem B.4.12, que abarcan las diferentes percepciones de los alumnos en cuanto a la experiencia de gamificación en el aula. <ul style="list-style-type: none">- Rendimiento de los alumnos en cuanto a aptitud, motivación y participación.- Ventajas y desventajas del uso de la ludificación en cuanto al uso del idioma, competitividad y trabajo en equipo.- Consecución de los estándares de aprendizaje relacionados con las destrezas orales.- Opinión general de los alumnos acerca de la experiencia.- Evaluación del trabajo del profesor/a
2. Género de la persona que cumplimenta el cuestionario	
3. Nivel global de inglés	
4. Nivel de comprensión oral	
5. Nivel de comprensión escrita	
6. Nivel de producción oral	
7. Nivel de producción escrita	
8. Asistencia a clases de apoyo de inglés	
9. Familiares angloparlantes	
10. Haber vivido en un país angloparlante	

Análisis estadísticos

La información obtenida tras la validación del instrumento es tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Los datos de tipo cualitativo se han introducido en una tabla para su cotejo y posterior mejora de cada uno de los ítems que así lo requiriesen.

En cuanto a los datos cuantitativos, se pidió a los expertos que respondieran conforme a una escala de 4 puntos, tal y como se ha mencionado anteriormente. Para su análisis se ha utilizado un programa informático SPSS. A través de este programa se han obtenido porcentajes para conocer la frecuencia de cada



respuesta, así como la puntuación media de cada criterio (claridad, relevancia, pertinencia y exclusividad) para cada ítem y la desviación típica.

En lo referente a los datos de tipo cuantitativo obtenidos de la validación, cabe destacar que todos los ítems obtuvieron una puntuación muy cercana a la máxima, superior a 3, lo que indica que se trata de un cuestionario que cumple el propósito para el que fue creado de manera fiable. Sin embargo, y conforme a las indicaciones de tipo cualitativo, aquellos ítems que tuvieron puntuación de 2 en alguno de los criterios han sido modificados u eliminados, obteniendo así un cuestionario final con una alta fiabilidad.

CONCLUSIONES

Los juegos siempre han formado parte de la enseñanza, y hoy en día todo ello se ha trasladado al mundo digital, donde cada vez más se desarrollan experiencias de gamificación que emplean herramientas online. Vivimos en la era digital, en la que los jóvenes relacionan el juego a los videojuegos y a las herramientas digitales, siendo los estudios acerca del uso de juegos de mesa una minoría en esta área de investigación. Sin embargo, es un error no tener en cuenta el potencial de los juegos de mesa en las aulas y sus ventajas frente al uso de las nuevas tecnologías, como las facilidades a la hora de implementarlos, sin posibilidad de fallos técnicos, la socialización de los participantes, además de su carácter tangible a tener en cuenta con alumnos de corta edad.

Sobre el bilingüismo se hallan diversidad de opiniones, observándose en ellas que no existe acuerdo al hablar de los aspectos favorables o desfavorables sobre la aplicación del mismo, ya que, para muchos autores, son más los aspectos positivos que se obtienen, mientras que otros intentan demostrar que no todo es positivo (Esparza y Belmonte, 2020). En la educación de lengua inglesa es especialmente relevante focalizar la atención en el desarrollo de las capacidades comunicativas,



pero, además de la dimensión cognitiva, es necesario prestar atención también a la dimensión afectiva y a los factores de personalidad, determinantes en el aprendizaje exitoso (Yükseltürk, Altıok, y Başer, 2018). Estos factores son: la percepción del estudiante sobre su propia competencia y aprendizaje, su autoestima, su inhibición, su capacidad para asumir riesgos, ansiedad, empatía, extroversión, carácter y motivación (Figuerola, 2015). Así pues, la percepción sobre el propio aprendizaje surge de la propia experiencia de los alumnos al hablar la lengua, por lo que otorgarles un mayor número de oportunidades para que participen en clase puede ser de gran ayuda para desarrollar esa percepción y tener una actitud más positiva (Yükseltürk, Altıok, y Başer, 2018). En cuanto al resto de factores, la ludificación genera efectos beneficiosos sobre muchos de ellos, pues suele relacionarse con los sentimientos que experimentan los alumnos (felicidad, diversión, etc.) y sus efectos en la motivación (Pérez, 2018).

El juego en el aula crea un clima de confianza y sensación de seguridad y aceptación, fomentando valores afectivos y sociales (Sanmartín y Granados, 2018), y los estudiantes hacen uso de la lengua centrándose en el mensaje, reduciendo el estrés, la ansiedad (Fithriani, 2018; Phuong y Nguyen, 2017), y el miedo a hablar una lengua extranjera (Dehghanzadeh et al. 2019).

Aunque los resultados de la gamificación en el aula de inglés son habitualmente positivos, es viable lograr que la actitud y comportamiento de los alumnos varíe gracias al uso de esta metodología (Díaz y Troyano, 2013), desarrollando actitudes más favorables, así como la mejora de las destrezas orales, la autoconfianza del alumno y su participación (Norhayati, 2016). Estos cambios en la ansiedad de los estudiantes suceden debido a que prestan más atención al desarrollo del juego que al hecho de hablar en inglés (Cheng, 2018), lo que repercute positivamente en su fluidez y rigor oral (Norhayati, 2016). Por todo ello, “contar con Instrumentos de recogida de datos válidos y fiables es una constatación de toda investigación” (Mirete, Belmonte y Maquilón, 2020, p. 191).



Así pues, para averiguar la percepción y el grado de satisfacción del alumnado respecto al uso de los juegos de mesa en las destrezas orales en inglés, en la motivación y participación, así como las ventajas y desventajas del uso de este tipo de juegos, se ha diseñado un cuestionario ad hoc, que ha sido validado por expertos de diferentes ámbitos, obteniendo puntuaciones muy altas.

A modo de prospectiva, este estudio abre nuevas líneas de investigación en relación con la incorporación de los juegos de mesa en el aula de inglés, como la comparación del uso de juegos de mesa con el uso de videojuegos para poder investigar acerca de las diferencias en el rendimiento de los alumnos y su opinión en general. En la misma línea, también se podría investigar qué tipos de juegos tienen una mayor repercusión en la mejora de las destrezas orales de los alumnos. Asimismo, podría ser interesante trasladarlo a otras materias o investigar qué adaptaciones se podrían hacer a un programa de este tipo en situaciones de confinamiento como las que hemos vivido este año.

REFERENCIAS

- Adukaite, A., van Zyl, I., Er, Ş., y Cantoni, L. (2017). Teacher perceptions on the use of digital gamified learning in tourism education: The case of South African secondary schools. *Computers & Education*, 111, 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.008>
- Alaminos, A., y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación.



- Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Bove-Doroteo, T. (2019). *Aprendizaje cooperativo y gamificación para el estudio de los elementos de la tabla periódica en 3º de la ESO* [Tesis final de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8802>
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 107-118. <https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Contreras, R. S., (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En R. S. Contreras-Espinosa y J. L. Eguia (Eds.) *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 11-19). InCom-UAB Publicacions. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5932>
- Dalmases, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. Universidad de Alcalá de Henares. <https://bit.ly/2YaME9m>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., y Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". En *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* [Conference]. Association for Computing Machinery, New York, United States (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz, J., y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa:*



- Respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022>
- Dornyei, Z., y Ottoo, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69 <https://bit.ly/2BhcyiQ>
- Esparza, C. M., y Belmonte, M. L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista complutense de educación*, 31(2), 251-260.
- Fernández, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez, A. J., y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78. <https://bit.ly/2Ckz62N>
- Fithriani, R. (2018). Communicative game-based learning in efl grammar class: suggested activities and students' perception. *JEELS: Journal of English Education and Linguistics Studies*, 5(2), 171-188. <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i2.509>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- Ge, Z. (2018). The impact of a forfeit-or-prize gamified teaching on e-learners' learning performance. *Computers & Education*, 126, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.009>
- Girardelli, D., Barroero, P., y Gu, T. (2016, October). *Gamifying Impromptu Speech for ESL/EFL Students*. In 2nd. International conference on higher education advances [Conference]. HEAD'16 (pp. 18-25). Editorial Universitat Politècnica de València



- Huang, B., y Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125, 254-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018>
- Ibáñez, A. (2015). Preferencias La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *Verbeia*, 0, 75-99. <https://bit.ly/30V4fUw>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer. <https://bit.ly/30QW6Rf>
- Kapp, K. M. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. Wiley.
- Kapp, K. M. (2016). Gamification designs for instruction. In C. M. Reigeluth, B. J. Beatty & D. M. Rodney, (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV* (pp. 367-400). Routledge. <https://bit.ly/30UwAdV>
- Koivisto, J., y Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191-210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A simple introduction*. <https://bit.ly/37EbMIK>
[¿este libro no tiene editorial?]
- Martí, J., Queiro, C. M., Méndez, E., y Giménez, E. (2014). El uso de la gamificación en la educación Superior: el caso de Trade Ruler. *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial* [Conference]. Universidad Europea de Madrid, Madrid, España. <https://bit.ly/2YLQsNv>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., y Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic



- motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., y Maquilon, J. J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 185-207. <https://doi.org/10.6018/reifop.413851>
- Nacke, L. E., y Deterding, S. (2017) The maturing of gamification research, *Computers in Human Behavior*, 71, 450-454. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.062>
- Norhayati, N. (2016). Improving students' speaking proficiency by using speaking board games for elementary students at eduprana language course palangkaraya kalimantan tengah. *Jurnal Humaniora Teknologi*, 2(1). <https://bit.ly/2Yab4js>
- Ortiz, A., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44 (0), 1-17. <https://bit.ly/37GyYpL>
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. S. Contreras y J. L. Eguia (Eds.) *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 10-21). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/2UXutCe>
- Pérez, I.J., Rivera, E. y Trigueros, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 66, 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez, L. M. (2018). El escape room como herramienta de gamificación en la clase de inglés: Una experiencia con alumnos universitarios. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones*



desde la praxis docente e investigadora (pp. 448-458). Octaedro.
<http://hdl.handle.net/10433/6411>

- Phuong, H. Y., y Nguyen, T. N. P. (2017). The impact of board games on EFL learners' grammar retention. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(3), 61-66. <https://doi.org/10.9790/7388-0703026166>
- Plaza, A. M., Pincay, F. S., y Moreno, P. E. (2017). Aplicación y evaluación de recursos tecnológicos de apoyo al aprendizaje: gamificación en el aula *Memorias de la Décima Sexta Conferencia Iberoamericanas en sistemas, Cibernética e Informática*. Conference International Institute of Informatics and Systemics, Orlando, United States. <https://bit.ly/2Nc3oHO>
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Sanmartín, R., y Granados, L. (2018). Análisis de las potencialidades de los juegos de mesa para su implementación en educación primaria. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 531-545). Octaedro. <https://bit.ly/3hMEpsb>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación, motivar jugando*. Editorial UOC. <http://digital.casalini.it/9788490648568>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Digital Press
- Werbach, K., y Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Wharton Digital Press. <https://bit.ly/3efwOjB>
- Yükseltürk, E., Altıok, S., y Başer, Z. (2018). Using Game-Based Learning with Kinect Technology in Foreign Language Education Course. *Educational Technology & Society*, 21(3), 159–173. www.jstor.org/stable/26458515



Anexos

EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS

Este cuestionario pretende evaluar tu percepción acerca del uso de la gamificación en el aula de inglés y su efecto en la mejora de tus destrezas orales y tu motivación. Tiene como finalidad la recogida de datos para poder elaborar una investigación acerca de este tema. Este es un cuestionario completamente anónimo.

Por favor, responde rodeando el número que se ajuste a tu percepción según la siguiente escala:

1 = totalmente en desacuerdo 2 = en desacuerdo 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = de acuerdo 5 = totalmente de acuerdo

A.1.1 **Edad** _____ A.1.2 **Género:** Masculino Femenino

Muy bajo ↔ Muy alto

A.1.3 Mi nivel global de inglés es	1	2	3	4	5
A.1.4 Mi nivel de comprensión oral (listening) es	1	2	3	4	5
A.1.5 Mi nivel de comprensión escrita (reading) es	1	2	3	4	5
A.1.6 Mi nivel de producción oral (speaking) es	1	2	3	4	5
A.1.7 Mi nivel de producción escrita (writing) es	1	2	3	4	5

A.1.8 Asisto a clases de apoyo en inglés Sí No

A.1.9 Tengo familiares angloparlantes Sí No

A.1.10 He vivido en un país angloparlante Sí No

B.1 Los juegos de mesa en la clase de inglés...

B.1.1 Ayudan a mejorar mis destrezas de comprensión oral (listening)	1	2	3	4	5
B.1.2 Ayudan a mejorar mis destrezas de expresión oral (speaking)	1	2	3	4	5



B.1.3 Ayudan a mejorar mis destrezas de comprensión escrita (reading)	1	2	3	4	5
B.1.4 Ayudan a mejorar mis destrezas de expresión escrita (writing)	1	2	3	4	5
B.1.5 Ayudan a que me sienta más cómodo/a y seguro/a de mí mismo/a al hablar en inglés	1	2	3	4	5
B.1.6 Me motivan a participar en clase	1	2	3	4	5
B.1.7 Ayudan a que conozca y me relacione mejor con los compañeros	1	2	3	4	5
B.2 En las sesiones preparadas por la profesora en prácticas...					
B.2.1 He hablado más en inglés que en español	1	2	3	4	5
B.2.2 He mantenido un nivel de participación constante durante todo el juego	1	2	3	4	5
B.2.3 Me he centrado más en aprender y disfrutar que en ganar	1	2	3	4	5
B.2.4 He sido respetuoso con los turnos de juego de mis compañeros	1	2	3	4	5
B.2.5 He escuchado atentamente a mis compañeros y respetado el turno de palabra	1	2	3	4	5
B.2.6 Todos mis compañeros han podido participar más de una vez	1	2	3	4	5
B.3 Al usar la lengua inglesa en el juego...					
B.3.1 He comprendido todas o casi todas las conversaciones que se han mantenido en inglés con los compañeros y/o con el profesor	1	2	3	4	5
B.3.2 He sido capaz de comprender los puntos de vista de mis compañeros	1	2	3	4	5
B.3.3 Uso la lengua inglesa siempre o casi siempre para comunicarme con mis compañeros	1	2	3	4	5
B.3.4 Cuando recurrimos a la profesora nos comunicamos en inglés siempre o casi siempre	1	2	3	4	5
B.3.5 He podido responder siempre o casi siempre en inglés a mis compañeros cuando han formulado alguna pregunta	1	2	3	4	5
B.3.6 He podido responder siempre o casi siempre en inglés a la profesora cuando han formulado alguna pregunta	1	2	3	4	5
B.4 Mi opinión en general es...					



B.4.1 Me gustan las sesiones de gamificación porque son entretenidas y motivan a seguir aprendiendo	1	2	3	4	5
B.4.2 Considero que las sesiones de gamificación son efectivas para mejorar el inglés	1	2	3	4	5
B.4.3 Prefiero este tipo de actividades a otros ejercicios que hago normalmente en clase de inglés	1	2	3	4	5
B.4.4 Me parece buena idea aprender inglés mientras juego	1	2	3	4	5
B.4.5 Las instrucciones han sido claras y fáciles de entender	1	2	3	4	5
B.4.6 El tiempo de juego era suficiente	1	2	3	4	5
B.4.7 Las sesiones estaban bien organizadas	1	2	3	4	5
B.4.8 Las sesiones se han desarrollado correctamente en mi grupo	1	2	3	4	5
B.4.9 El material de juego trata de los mismos contenidos impartidos	1	2	3	4	5
B.4.10 Me ha resultado fácil seguir las actividades	1	2	3	4	5

B.4.11 ¿Cómo mejorarías las sesiones de gamificación realizadas?
B.4.12 Si has participado poco o no te ha gustado la experiencia, ¿a qué se ha debido?
B.4.13 ¿A qué juegos te gustaría jugar en clase de inglés?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

