

GARCÍA ÁLVAREZ, ANDRÉS  
UNIVERSIDAD DE RYUKOKU, KIOTO, JAPÓN

## PROYECTO LUDIFICADO PARA LA ENSEÑANZA ELE EN EL AULA UNIVERSITARIA JAPONESA

### BIODATA

Andrés García Álvarez ([profesorelejapon@gmail.com](mailto:profesorelejapon@gmail.com)). Licenciado en Filología Hispánica y en Lingüística por la Universidad de León, Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén y Máster e-learning: nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de internet por la Universidad de Sevilla. Actualmente realiza el doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe (Japón). Imparte clases ELE en la Universidad de Ryukoku (Kioto) y es profesor colaborador del Instituto Cervantes de Tokio (tutor de los cursos AVE) y vocal de las pruebas DELE en Japón.

### RESUMEN

El presente artículo versa sobre el uso de metodologías basadas en las TIC; más concretamente, sobre la gamificación como elemento generador de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto universitario japonés para la enseñanza del español como lengua extranjera. Método: se realizó un estudio de carácter mixto (cuasiexperimental y transversal) aplicado a dos grupos de estudiantes (grupo control y experimental). Se partió de la hipótesis de que la aplicación de técnicas gamificadas provocaría un aumento de la motivación entre el alumnado y, por consiguiente, una mejora del rendimiento académico. Conclusiones: uno de los principales objetivos de la investigación era el de delimitar las mecánicas y plasmarlas en un curso gamificado y replicarlas en nuestra práctica docente, ya que según los resultados obtenidos queda demostrado que de esta forma se genera un mayor compromiso e implicación en los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje, ludificación, ELE, motivación, TIC

### GAMIFICATION PROJECT IN JAPANESE HIGHER EDUCATION FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper discusses and highlights the use of Information and Communication Technologies (ICT); more precisely showing gamification as a motivational generator element, in a Japanese university context, for teaching Spanish as a foreign language. The method: the investigative approach is a mixed method (quantitative and qualitative) This quasi-experimental and cross-cutting design study was applied to two student groups (experimental and control groups). The working hypothesis is that as a result of the implementation of gamification strategies and techniques to a course through LMS (Blended Learning) for teaching Spanish, motivation and academic performance will increase among students. In conclusion: one of the main goals of this article is to frame and enclose the main mechanics of gamification, and apply them into our daily teaching. According to the data obtained, it is therefore apparent that we achieve a higher commitment and better involvement from our students.

**KEY WORDS:** Learning, gamification, Spanish, motivation, ICT

## 1. INTRODUCCIÓN

Todo proceso educativo puede resultar mucho más interesante y enriquecedor si aplicamos enfoques y técnicas derivados de las metodologías activas en las que el uso de las nuevas tecnologías desempeña un papel determinante (Castro, Guzmán y Casado, 2007). Una de estas nuevas técnicas es la llamada gamificación (ludificación en español)<sup>1</sup>. Con la ludificación no se pretende crear juegos, sino aplicar mecanismos del juego a un contexto que no es lúdico de por sí, como puede ser el educativo (Kapp, 2012; García-Casaus *et al.*, 2020). En línea con numerosos artículos publicados en las últimas décadas, nuestra hipótesis de partida es que, usando la ludificación como estrategia didáctica, creemos que podremos motivar a los estudiantes y que estos aprenderán de una forma divertida, interesante y creativa.

De igual manera, consideramos que aplicar la ludificación de forma eficiente puede ser muy beneficioso no solo a la hora de despertar la motivación, sino también para mantenerla durante el tiempo, ya que esta capa de juego hace que el aprendizaje sea más estimulante (Observatorio de Innovación Educativa, 2016; González, 2016). Concretamente, nuestra suposición viene avalada por un estudio de metaanálisis de 65 juegos y más de 6000 personas en el que se llegó a la conclusión de que los juegos constituyen una manera óptima de impartir contenidos de aprendizaje, ya que aumentaba la capacidad de memorizar y adquirir conocimientos en torno a un 10% (Sitzmann, 2011). De esta forma, pretendemos confeccionar tareas y presentarlas de forma estimulante. Estas estarán orientadas hacia metas que generen expectativas de éxito y hacia procesos que fomenten la autonomía y la autoestima.

Otro aspecto de suma trascendencia lo supone la crisis provocada por el coronavirus. Sin lugar a dudas, esta pandemia ha irrumpido y condicionado todas las esferas de nuestras vidas. Concretamente, en el ámbito educativo con el cierre de las aulas presenciales, numerosas instituciones educativas se han visto obligadas a adoptar medidas de contingencia para hacer frente a esta situación impulsando la puesta en práctica de modalidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. Si bien este desafío no ha estado exento de dudas, incertidumbres y errores, igualmente ha brindado una gran oportunidad para implementar y/o incorporar la innovación educativa en nuestras prácticas docentes como elemento enriquecedor del proceso educativo de nuestros discentes. No obstante, se necesitaba medir el impacto de este tipo de enseñanza, analizar y valorar este tipo de metodologías que se apoyan en el uso de los recursos tecnológicos. De los resultados obtenidos se puede establecer líneas pedagógicas válidas y fiables, y con su divulgación se pretende aportar un ejemplo del que otros docentes puedan hacer uso en sus contextos educativos.

Este artículo pretende reflejar el proyecto de investigación en un contexto universitario japonés de enseñanza de español como lengua extranjera con la finalidad de proponer alternativas de mejora, que enriquezcan la experiencia de enseñanza-aprendizaje, acordes a los nuevos retos que nos depara el siglo XXI. En este estudio se analiza y se presenta el proceso de aplicación de una experiencia basada en tecnologías de la información y la comunicación y en la ludificación, es decir, se propone mostrar un proceso de investigación en acción para analizar y medir los efectos de integración de las TIC y la ludificación en la enseñanza ELE.

En concreto, este proyecto se implementó y desarrolló en cuatro estadios: 1) análisis de casos reales de plataformas ludificadas que

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo ambos términos se utilizan indistintamente.

tenían como objetivo la enseñanza de lenguas extranjeras y luego cotejo con otros casos de éxito ludificados aplicados a otros ámbitos educativos y en base a ello; 2) creación de un curso ELE ludificado en el entorno virtual de aprendizaje *Manaba*<sup>2</sup>; 3) implementación del curso ludificado en la modalidad de *blending learning* durante un semestre del curso escolar y; 4) análisis e interpretación el impacto de la experiencia ludificada mediante, encuestas, notas de campo y el análisis estadístico de los datos obtenidos de un grupo experimental y otro de control a los que se les aplicó un test final.

## 2. JUSTIFICACIÓN

De todos es sabido que los procesos de enseñanza-aprendizaje han de estar debidamente planificados (Montes de Oca y Machado, 2011). Por ello, los métodos didácticos han de adaptarse a nuestros discentes (Ortiz, 2004). Sin embargo, durante las últimas décadas, el contexto educativo se ha basado en metodologías tradicionales (Robinson y Aronica, 2009; Gerver, 2010). Así, Torres (2009)<sup>3</sup> afirma que la didáctica tradicional está dirigida al copiado y memorización por parte de los discentes, generando desinterés y desmotivación. Ahora bien, esta manera de concebir la educación está siendo modificada y la necesidad de implantar nuevas propuestas metodológicas ha dado paso al uso de la ludificación en el ámbito educativo (Kapp, 2012). Esta posee un elemento motivador que provoca un proceso emocional capaz de dirigir al alumno hacia el aprendizaje, permitiéndole alcanzar los objetivos planteados (Werbach y Hunter, 2012). En consecuencia, numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre los efectos de la ludificación en

---

<sup>2</sup> Software de sistema de gestión de aprendizaje (LMS) que se utiliza en la Universidad de Ryukoku (Japón).

<sup>3</sup> Citado en Zepeda, Abascal y López (2016).

los discentes acaban aconsejando esta experiencia dirigida a cualquier etapa educativa y campo de aprendizaje (González, 2015).

Los trabajos realizados por Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) destacan las ventajas de la ludificación al aportar un aprendizaje colaborativo y un aumento de la participación e interacción entre los alumnos. Señalan también como la unión de ludificación y herramientas digitales incrementa la motivación lo cual siempre facilita el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. En la misma línea las investigaciones de Zhijiang, Untch y Chasteen (2013) establecen que la unión de herramientas digitales con la ludificación permite que el aprendizaje se realice en el entorno inmediato del alumno, para el que es habitual un uso diario de las redes sociales, así como el intercambio de información *online*.

## 3. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El principal motivo por el cual abogamos por ludificar nuestras actividades didácticas es para conseguir una mayor implicación y compromiso del discente. Aspiramos y anhelamos a que estos continúen en las actividades durante más tiempo; o lo que Zihermann y Cunningham (2011)<sup>4</sup> denominaron *engagement loop*<sup>5</sup>. En este ciclo los retos se adaptan a la habilidad del jugador y una vez que este termina una tarea se le recompensa para que acepte afrontar un nuevo reto. Los estudiantes que están comprometidos con lo que estudian, a pesar de los obstáculos, persisten en su empeño y esfuerzo sintiendo satisfacción cuando alcanzan sus logros: estos manifiestan lo que Csikszentmihalyi (1990) designó como estado de fluidez (*Flow*).

<sup>4</sup> Pomata y Díaz Ayuga, *op. cit.*, p. 83.

<sup>5</sup> Ciclo iterativo de actividad y recompensa.

Por otra parte, en los sistemas ludificados se visualiza la progresión en todo momento mediante una organización de puntos y niveles. Gracias a esta retroalimentación constante acerca de su desempeño, el estudiante es más consciente de su proceso de aprendizaje, es decir, de los aspectos que tiene que mejorar o reforzar.

Por último, por una parte, imbuido en el espíritu del juego que invita a tomar riesgos y que concibe el error como un aspecto importante del aprendizaje y, por otra parte, mediante la adopción de una identidad virtual por medio de avatares, los estudiantes pueden superar su rechazo a los errores. Sobre todo, a los más tímidos, la asimilación de estrategias ludificadas les puede ayudar a adoptar conductas más desinhibidas y, consecuentemente, a participar más en clase (Gee, 2007).

#### 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración y el autoconcepto (Alcalay y Antonijevic, 1987).

Sin embargo, en nuestra realidad docente, la enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto universitario japonés, en ocasiones, se puede observar actitudes negativas o pasivas acerca del aprendizaje del español (García Álvarez, 2015), ver su estudio como un mero pasatiempo o carente de utilidad aparte de los créditos que se puedan obtener en los estudios (Sanz Yagüe, 2013), falta de

familiarización con un tipo de metodologías que requieran una actitud más proactiva, interactiva, participativa y comunicativa, entre otros problemas (Cobo, 1999; García, 2009; Trujillo, 2013; Recuero, 2020). Esto nos lleva a cuestionarnos: ¿el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje puede resultar motivador? ¿Qué tipo de metodologías basadas en las TIC pueden promover más la motivación? De esta manera el presente estudio se centra en el proceso de investigación de integrar las TIC y la gamificación en nuestro ámbito educativo universitario. Para ello, nos basamos en el marco conceptual de trabajo elaborado por Prieto (2014):

- 1) El modelo de comportamiento de Fogg (2009) nos ayuda a determinar los elementos necesarios para provocar un cambio de comportamiento a través de la inclusión de detonantes (retos) que fomenten la percepción en el usuario de que está capacitado para lograrlo.
- 2) Mediante el estado de flujo de Csikszentmihalyi (2008) se pretende transmitir emociones positivas de su propio aprendizaje a los estudiantes a través de los elementos ludificados. De esta manera, se intenta mantener al estudiante en un estado de concentración placentero mediante el equilibrio entre la dificultad de los retos planteados y la habilidad de los discentes.
- 3) Etapas de interacción. Según Kim (2011), hay que tener en cuenta tres: 1) para los novatos, la de embarque; 2) una vez que ya usan el sistema con regularidad, la creación de hábitos y 3) maestría para los expertos. En resumen, a mejores habilidades, mayores retos.
- 4) Resolución de tareas. Los usuarios reciben retroalimentación en todo momento, por ejemplo, por medio de la barra de progreso. Se concede protagonismo al estudiante. Este puede crear

contenidos mediante la interacción con el sistema (Prieto, 2014). La progresión del estudiante se materializa en niveles de maestría. En cada nivel se aprenden ciertas dinámicas, se usan ciertas habilidades y se desarrollan otras nuevas de manera gradual (Prieto, 2014).

5) Motivación. El hecho de fusionar los elementos que integran y dan lugar al juego, a la vez, que atender a las complejidades que suponen jugadores, normas, metas y motivación, es una tarea ardua que a veces queda difuminada en el horizonte de los intentos de proyectos seudoludificados (Werbach y Hunter, 2012); la gamificación se asienta en las premisas de que el juego tiene que ser divertido y de que los usuarios lo tienen que percibir así, porque de esa manera volverán a jugar (Werbach y Hunter, 2012).

#### 4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO GAMIFICACIÓN

La omnipresencia de las nuevas tecnologías en los ámbitos de la vida cotidiana es un hecho indiscutible, además esta se produce al “(...) ritmo de penetración social más rápido de la historia” (Reig, 2012, p. 11). El mundo de la educación no ha sido ninguna excepción a este fenómeno: profesores e investigadores han examinado las posibilidades de poder integrarlas de la forma más eficiente posible en sus prácticas docentes, ya que según indicaba Margaret Mead<sup>6</sup> esto es debido a que: «han llegado los tiempos en los que debemos

<sup>6</sup> Reig, D. *op. cit.*, 2012, p. 13.

<sup>7</sup> Es decir, estamos viviendo un momento histórico para el que Zygmunt Bauman (2017) acuñó el término de sociedad líquida. Con este término retrató y conceptualizó el fenómeno en el que prima el carácter transitorio, volátil y provisional de la sociedad, en contraposición a la solidez y durabilidad de la sociedad de las generaciones que nos precedieron.

<sup>8</sup> Entendido como la creación de experiencias que se alejan de las clases magistrales y se centran en el proceso de aprender.

enseñar a nuestros hijos lo que nadie sabía ayer y preparar las escuelas para lo que nadie sabe todavía hoy»<sup>7</sup>.

En este nuevo ecosistema de aprendizaje<sup>8</sup> las emociones son las chispas que generan la curiosidad y mantienen el interés y la atención, y por ende el aprendizaje. En palabras de Mora, «las emociones, en definitiva, son la base más importante en la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje» (2013, p. 66). Este factor motivacional se alinea con las dinámicas de carácter lúdico que potencian las habilidades y conocimientos, y refuerzan comportamientos y actitudes positivas en contextos no de juegos o meramente recreativos. Es aquí donde entra en juego el concepto de ludificación como objeto de estudio y análisis de este trabajo centrándose en un entorno digital y en un ámbito educativo de enseñanza universitaria ELE.

Para ello, en este apartado procedemos a revisar la literatura existente más significativa e intentaremos acotar y clarificar este término, como antes hemos señalado, dentro del entorno de la educación<sup>9</sup>. Con tal propósito, en primer lugar, partiremos de la definición de Werbach y Hunter (2012) en la que hacen alusión al uso de técnicas y componentes en contextos que no son propiamente lúdicos en sí mismos. Por su parte Kapp (2012) nos aporta una definición que viene a complementar y precisar la anterior. Este sugiere que ludificar es aplicar mecánicas, estéticas y estrategias de los juegos para motivar a los estudiantes, fomentar el

<sup>9</sup> Al poco de iniciar esta investigación chocamos con el primer gran obstáculo, puesto que encontramos numerosas definiciones abstractas y poco clarificadoras que se solapan unas con otras y que se nos presentan con términos ambiguos en considerables ocasiones. Si bien, en toda la literatura consultada, se describe la participación de un jugador, la motivación y compromiso como aspectos fundamentales y cierto grado de libertad por parte del usuario. De igual forma, otro denominador común es la presencia de mecánicas, dinámicas y componentes del juego.

aprendizaje y resolver problemas. Finalmente, tras revisar diversas definiciones del término vamos a proponer una nueva definición que recoja las anteriores, se ajuste al escenario formativo y nos sirva de referente:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez, 2014: 2).

Como podemos apreciar el intento de definir el término gamificación puede implicar bastantes dificultades. No hemos partido de ninguna definición invariable ni dogmática, sino que pretendemos abordar este fenómeno desde una perspectiva flexible y fundamentada acerca de lo que es o no es gamificación y referente a lo que hacer —o no hacer—, tomando como referencia el contexto educativo, en nuestro caso ELE.

#### 4.2. ESTRATEGIAS BASADAS EN LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO: ¿QUÉ ES Y NO ES GAMIFICACIÓN?

Tal y como hemos podido comprobar con anterioridad, la gamificación está íntimamente ligada al concepto de juego y, actualmente, conforma una corriente metodológica que cada vez es más utilizada en el contexto educativo. Surge como fruto de la evolución de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de la aplicación del videojuego en otros ámbitos no recreativos, como puede ser el educativo (Rodríguez y Santiago, 2015).

Así, se puede deducir que el juego tiene una gran presencia en el ámbito de la enseñanza, por lo que existen numerosas estrategias metodológicas relacionadas con el juego y que pueden ser confundidas con la gamificación. Por tanto, debemos establecer una diferenciación entre las mismas.

La gamificación no forma parte de un juego serio o *serious game*, pues este tiene en cuenta el resultado de aprendizaje y no está tan centrado en el proceso. La ludificación, por el contrario, conlleva un proceso de planificación y tiene como objetivo provocar un cambio en los comportamientos de los discentes a la vez que estos están más motivados por conseguir el objetivo de la actividad (Rodríguez y Santiago, 2015).

Cuando hablamos de gamificación, solemos confundir este término con el aprendizaje basado en juegos. Sin embargo, existen numerosas diferencias entre ellas que las hacen distinguirse. De esta manera, una de las diferencias más significativa es la relativa a su empleo, pues en el aprendizaje basado en juegos se usan los juegos o videojuegos con una finalidad pedagógica o didáctica, mientras que en la ludificación se utilizan las mecánicas del juego o videojuego (puntos, insignias, *rankings*, reglas, etc.) en entornos no lúdicos, como puede ser el ámbito educativo (Goiri, 2015). Por ejemplo, las calificaciones en la gamificación se representan por medio de niveles, por lo que un alumno habrá obtenido una determinada calificación cuando alcance cierto nivel preestablecido (Goiri, 2015).

A través de la ludificación se pretende que el alumno participe cumpliendo ciertas normas para alcanzar una recompensa<sup>10</sup>, mientras que el aprendizaje basado en juegos tiene un objetivo didáctico específico (Goiri, 2015). Además, la motivación también es

---

<sup>10</sup> Incluso en actividades que en principio requieren esfuerzo y puede que no sean placenteras para algunos, como estudiar.

uno de los aspectos que las hacen diferentes ya que, en el aprendizaje basado en juegos, el hecho de jugar ya es gratificante y placentero para los alumnos. Ahora bien, en la gamificación la motivación no es una acción intrínseca (Kapp, 2012; García-Casaus *et al.*, 2020). Con ella, se pretende modificar comportamientos, a través de un sistema de recompensas por lo que hay multitud de intentos y la posibilidad de perder no se presenta como una opción o alternativa válida<sup>11</sup>.

Por otro lado, dentro del contexto educativo, es más barato y fácil organizar una propuesta metodológica ludificada que crear un ambiente de aprendizaje basado en el juego, pues este último es más costoso y difícil de desarrollar (Rodríguez y Santiago, 2015).

Para finalizar, el aprendizaje se refleja y cristaliza en el número de logros y niveles alcanzados, mientras que en el aprendizaje basado en juegos los participantes han de completar los objetivos propuestos en el juego (Marczewski, 2015).

#### 4.3. ELEMENTOS DE UN SISTEMA GAMIFICADO

La ludificación en el ámbito de la educación despierta gran interés. Se concibe como una potente herramienta para dirigir o modificar el comportamiento del alumno en el aula mediante un acto de implicación (Deterding, 2011). En otras palabras, no se trata tanto de motivar como de responsabilizar al alumno en la realización de una actividad de aprendizaje y, así, luchar contra el aburrimiento, combatir la sensación de dificultad y mitigar la falta de atención para desarrollar y potenciar su autonomía.

Autores como Deterding (2011; 2012) y García-Casaus *et al.* (2020) consideran la gamificación muy positiva debido a que fomenta la concentración, la atención y el esfuerzo, a la vez que divierte. Y el juego que divierte es aquel que consigue implicar al jugador, aquel que le exige máxima atención y le recompensa por su esfuerzo.

Werbach y Hunter (2012) indican que los sistemas ludificados se agrupan en 3 niveles y se estructuran de la siguiente manera:

1) Las dinámicas son las estructuras implícitas del juego en las que se encuentran las emociones. La neurociencia ha demostrado que el elemento esencial en el aprendizaje es la emoción, la narración, la progresión, las limitaciones y las relaciones (Carballo Márquez, 2017). Dentro de estas estructuras destacamos las siguientes: limitaciones o compromisos; emociones (curiosidad, competitividad, frustración, felicidad); narración (una historia coherente y continuada); progresión (el crecimiento y progreso del jugador); relaciones (interacciones sociales que generan sentimientos de aceptación, altruismo, estatus).

2) Las mecánicas son procesos básicos que hacen progresar la acción (el juego) y que consiguen el compromiso del alumno con los objetivos del aprendizaje. Destacan: los retos o desafíos (actividades u obstáculos que el jugador debe superar para alcanzar la meta; requieren esfuerzo); la competición (un jugador o equipo gana, el otro pierde); la cooperación (trabajar juntos para alcanzar un objetivo común); la retroalimentación (información del progreso del jugador); las recompensas (premio por una actividad realizada o por un logro).

---

<sup>11</sup> Las posibilidades de error, repetición son infinitas hasta que se logra el objetivo deseado.

3) Los componentes son implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas, es decir, son los elementos concretos del juego. Entre ellos destacamos: los logros (objetivos definidos); los avatares (representación visual del personaje que adopta el jugador); las insignias o emblemas (representación visual de un logro); las colecciones (conjuntos de emblemas o elementos que se pueden acumular); el desbloqueo de contenidos (solo disponibles cuando se alcanzan ciertos objetivos); los niveles (pasos o escalas definidos en la progresión de un jugador); el *ranking* o la tabla de clasificación (representación visual de la progresión); los puntos (representación numérica de la progresión dentro del juego); las misiones (desafíos predefinidos con objetivos y recompensas); los equipos (grupos de jugadores que trabajan juntos en pro de un objetivo común); los bienes virtuales (sistema de recompensas que permite al jugador diferenciarse del resto. Por ejemplo: medallas o monedas) y los regalos (oportunidad de compartir recursos con otros).

Por último, concluimos este apartado aludiendo a Werbach y Hunter (2012) en la defensa que hacen del uso de la gamificación. Estos autores argumentan en favor de ese recurso principalmente por tres motivos: a) el individuo se implica en la realización de una determinada actividad; b) el sujeto se esfuerza de manera continua en el tiempo y; c) se obtienen resultados positivos.

## 5. MOTIVACIÓN

### 5.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

De acuerdo con Conde y Borrás (2015), la motivación intrínseca es aquella en la que el individuo realiza una actividad por mera satisfacción personal. Por lo tanto, la motivación intrínseca impulsa al

ser humano a querer superar los obstáculos, los retos, las misiones. Cuando se alcanza el logro y el dominio, hace que la persona se sienta segura y capaz de sí misma.

Según Soriano (2001), la motivación intrínseca se basa en una serie de pequeñas necesidades psicológicas como la autodeterminación, la efectividad o la curiosidad que son los responsables inherentes de la conducta humana. De acuerdo con Soriano (2001) El juego fomenta la motivación intrínseca y esta provoca en la persona el deseo de enfrentarse a retos y probar nuevas experiencias, las cuales cuando se satisfacen se consigue suplir las necesidades psicológicas propias de la persona. De acuerdo con este autor, esta motivación estimula al ser humano a querer superar los retos, mientras que la motivación extrínseca estimula a querer recibir recompensas tangibles por lo que las personas intrínsecamente motivadas realizarán actividades por el puro placer de hacerlas (Soriano, 2001).

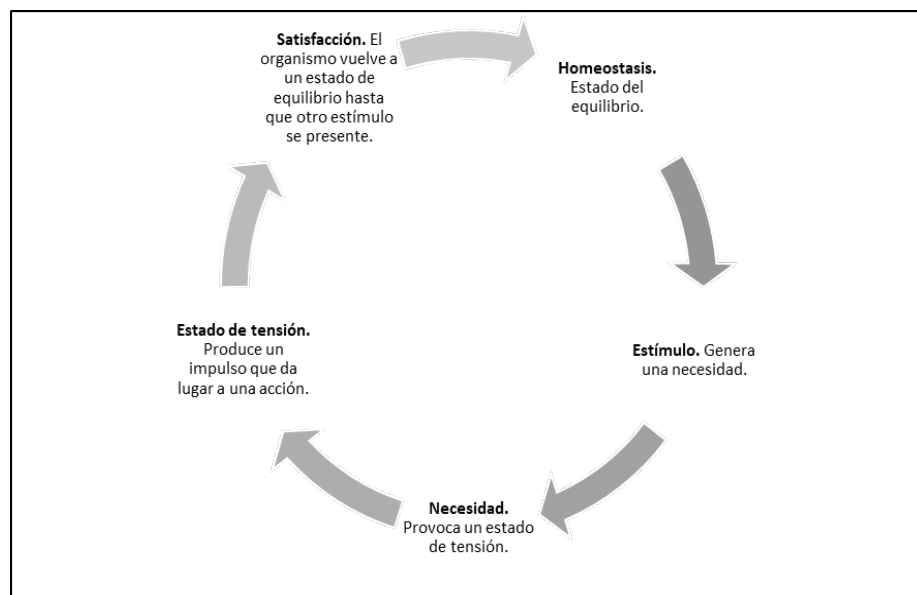
### 5.2. LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR DE ACCIÓN

La motivación es el motor del ser humano, lo que le inspira y estimula a realizar alguna acción, a satisfacer alguna necesidad o a cumplir objetivos, sueños, anhelos o metas (Naranjo, 2009). De ahí su importancia, sin motivación no lograríamos hacer nada. La motivación es lo que le permite alcanzar a alguien lo que se propone; una persona motivada llega a cumplir sus metas trazadas mientras que una persona desmotivada no hará nada por satisfacer su necesidad (Naranjo, 2009). Resaltamos sus elementos (los motivadores) y un proceso (el ciclo motivacional) que nos disponemos a acotar. Mientras que los motivadores son todas aquellas cosas y situaciones que van a cambiar, la actitud y la conducta del ser humano –premios, recompensas y felicitaciones– pueden ser entendidas como un proceso encaminado a satisfacer sus necesidades (ciclo



motivacional), de ahí la importancia de conocer paso a paso este procedimiento (Mary, 2006).

Figura 1. Ciclo motivacional de Mary (2006)<sup>12</sup>



### 5.3. TEORÍA DEL FLUJO

Teoría del flujo, estado de flujo o *flow*, (Csikszentmihalyi, 1975) es una teoría que se define como un estado mental en el cual la persona está totalmente inmersa durante la realización de una actividad. En esta teoría se intenta explicar la sensación placentera que experimenta una persona durante la realización de una acción determinada, sin mayor recompensa que el puro placer de realizarla. Esto depende de la motivación y la habilidad, y conlleva una total implicación y concentración en la consecución de la tarea de la

<sup>12</sup> Cf. en Francesca León, E. (s.f.). Muestra las etapas por las que atraviesa una persona hasta que logra alcanzar o suplir su necesidad.

manera más satisfactoria posible (Borras, 2015). Por lo tanto, la actividad ludificada debe tener un grado de dificultad para que, de esta manera, el alumno pueda superarla ya que, si la actividad es demasiado difícil, el alumno se desmotivará, le causará ansiedad y no concluirá la actividad. Por el contrario, si es exageradamente fácil, el alumno se aburrirá y no querrá continuar –estado de flujo– (Borras, 2015). Siguiendo a este autor, para que se genere flujo: la actividad debe suponer un desafío, no debe ser demasiado complicada, las metas deben estar diseñadas de la manera más clara posible, y es necesario que el usuario reciba retroalimentación (Borras, 2015).

El grado de compromiso que logra la gamificación con las actividades ludificadas se puede medir a partir de los siguientes factores (Borras, 2015):

- 1) *Recency*. Período que pasa desde que un usuario hace uso o interactúa con el sistema.
- 2) Frecuencia. Regularidad con la que el alumno vuelve a utilizar el sistema.
- 3) Duración. Tiempo que el alumno pasa en la actividad.
- 4) Viralidad. Manera en que se propaga la información en el sistema de usuario a usuario.
- 5) Puntuación. Sistema de votos, los cuales reflejan lo que piensan los usuarios de la actividad.

### 5.4. RELACIÓN ENTRE GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

Dentro del proceso de ludificación la motivación es el motor que lleva al jugador a cumplir con su objetivo; sin motivación emergen nuevos problemas como la actitud negativa, el conformismo, la falta de compromiso, el desinterés entre otros, por lo que la motivación en la gamificación es fundamental (Astin, 1984; González, 2016). Para el usuario es importante la participación y el hecho de crear experiencias y que estas sean interesantes (González, 2016). A través del uso de las mecánicas y dinámicas se puede lograr abarcar tanto motivación intrínseca como extrínseca, mientras se consigue cumplir el objetivo planeado (González, 2016).

Como se ha podido observar la motivación es una de las características principales del ser humano para realizar cualquier acción, por eso dentro de la ludificación también es un factor relevante, por lo que se hace necesaria su descripción. Se requiere que los alumnos (o jugadores) participen en la actividad y continúen jugando y, a su vez, disfruten de lo que están haciendo; no obstante, como afirma González (2016, p. 6), «la gamificación a pesar de parecer un juego implica trabajo y diversión». No hay que olvidarse que para ludificar es necesario conocer la manera correcta de motivar y de hacerlo a las personas adecuadas y en el momento adecuado. Igualmente, no debe pasar por desapercibido el hecho de que la finalidad de nuestra enseñanza no se puede reducir a un pasatiempo, sino que debe estar alineada con unos principios de aprendizaje lingüísticos, comunicativos y culturales que en nuestro caso representa el español como lengua objeto de estudio.

---

<sup>13</sup> Equivaldría en unas ocasiones al nivel A1 y en otras al A2 establecidos en los Niveles de Referencia del Marco Común Europeo (MCER) reflejados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se realizó en un contexto universitario japonés de enseñanza ELE con la finalidad de proponer alternativas de mejora, que enriquecieran la experiencia de enseñanza-aprendizaje, acordes a los nuevos retos que nos depara el siglo XXI. En este estudio se analiza y se presenta el proceso de aplicación de una experiencia basada en tecnologías de la información y la comunicación y en la gamificación; es decir, analizar y medir los efectos de integración de las TIC y la ludificación en la enseñanza ELE. Tanto el diseño como la implementación de este curso ludificado mediado por un entorno virtual (*Manaba*) ha sido diseñado teniendo en mente a los alumnos japoneses de la Universidad de Ryukoku (Japón). La puesta en práctica tuvo lugar durante el segundo semestre del curso escolar 2020-2021: de septiembre a enero. Se llevó a cabo en dos clases de español de nivel inicial (principiantes) como segunda lengua extranjera obligatoria<sup>13</sup>. Estas clases tienen una carga lectiva de 90 minutos y total de 30 sesiones por cada semestre dos veces a la semana<sup>14</sup>.

Se creó una encuesta *ad hoc* para el contexto educativo que pretendíamos analizar y estudiar, aunque sin basarnos en ninguna prueba previa. Entre otros motivos no hemos encontrado ninguna prueba estandarizada que satisfaga nuestras necesidades ni que reflejara el objeto de estudio que pretendíamos abordar: aprendizaje ELE en un contexto universitario japonés utilizando un curso de modalidad híbrida, o más comúnmente conocida por su terminología anglosajona de *Blended Learning*, por medio de entorno virtual de

<sup>14</sup> Normalmente el profesor japonés se encarga de la parte gramatical y el profesor nativo, de la comunicación.

aprendizaje *Manaba* ludificado mediante el uso recursos externos como *Google Drive, Kahoot y Quizlet*. La fiabilidad y exactitud de los ítems que conforman la encuesta recaen en la literatura bibliográfica estudiada, en las características idiosincráticas en las que se desarrollan nuestras prácticas docentes y en los resultados estadísticos que nos confirman su validez (Corbetta, 2007).

## 6.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A los que problemas derivados de la falta de motivación debemos añadir el hecho de que la ludificación, a pesar de esté en boca de muchos y se esté aplicando a ámbitos de muy diversa naturaleza, no está carente de confusión; tanto en cuanto al establecimiento de sus conceptos teóricos como en la determinación de las consecuencias y los efectos de su aplicación. Nos parece, sin embargo, que su aplicación en contextos educativos podría provocar buenos resultados a la vez que fomentar el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los alumnos (Juan Lázaro, 2008).

## 6.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), los objetivos son las guías de estudio y estas señalan a lo que se aspira en la investigación. A continuación, nos disponemos a detallarlos con la mayor claridad posible. Objetivos generales:

1) Desde un marco de aprendizaje híbrido en el que se integran el uso de las TIC y ludificación en un curso ELE, se aspira a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la creación o transformación de los contenidos educativos tradicionales a través de estrategias ludificadas que refuerzan los elementos

motivadores del aprendizaje, aspectos claves para la mejora del rendimiento. Pretendemos conocer y medir el impacto en nuestro contexto de trabajo del potencial educativo que nos puede brindar la gamificación.

2) Configurar una metodología didáctica activa que integre las TIC como reflejo de una sociedad tecnológica con el objetivo de empoderar al estudiante y situarlo en el centro de su propio proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Para alcanzar los objetivos generales nos planteamos otros más específicos:

1) Valorar las posibilidades de la ludificación para generar compromiso y motivación en el alumnado.

2) Conocer diferentes elementos y recursos para ludificar el aula.

3) Establecer canales de comunicación e interacción que fomenten un clima psicoafectivo positivo.

4) Conocer y aplicar una propuesta didáctica para implantar la ludificación en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

5) Conocer el grado de motivación e implicación de los estudiantes para determinar las modificaciones que han de introducirse en los enfoques pedagógicos y prácticas docentes como medio para combatir la falta de motivación.

6) Determinar y valorar los beneficios de la experiencia de implementación de mecánicas ludificadas en las experiencias de aula.

## 6.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las principales preguntas de investigación derivadas de los objetivos expuestos en el anterior punto son las siguientes:

- ¿Qué elementos o técnicas deben incorporarse a la práctica docente para fomentar la motivación?
- ¿Cómo se integraría un tipo de metodología activa alineada con el uso de las TIC para potenciar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra práctica docente?
- ¿Obtendremos mejores resultados académicos como resultado de la integración de esta metodología activa ludificada?
- ¿Obtendremos actitudes positivas hacia el aprendizaje ELE como resultado de la integración de esta metodología activa ludificada?

## 6.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

- Hipótesis relacionada con la competencia digital: mejorar la actitud de los alumnos con el uso de la tecnología para el aprendizaje y desarrollar la competencia digital.
- Hipótesis relacionada con la motivación: mejorar la motivación intrínseca como extrínseca. Valorar el esfuerzo fomenta un espíritu de superación y mejora la autoestima, lo cual influirá en la motivación intrínseca.

---

<sup>15</sup> Para la elaboración de esta encuesta nos basamos en Marín-Díaz, Vega-Gea y Sampedro-Requena (2016), en Carrión-Salinas (2017) y en el contexto particular donde se quiere implementar este proyecto, la Universidad de Ryukoku.

- Hipótesis relacionada con el compromiso: conseguir que los estudiantes mejoren sus resultados académicos. Ayudar a que los alumnos puedan seguir sus progresos y que realicen una tarea de reflexión personal.

Finalmente, es preciso matizar que al tratarse de una muestra con un número de informantes reducido en un único contexto –caso de estudio–, nuestra valoración predictiva y capacidad de generalización queda sujeta a las propias limitaciones bajo las que se realiza nuestra investigación.

## 7. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

### 7.1. ENCUESTAS

Para comprobar los objetivos y las hipótesis planteados en este trabajo se elaboró una encuesta<sup>15</sup> *ad hoc* de preguntas cerradas de opción múltiple con un sistema de respuesta Likert de cinco puntos (5: Totalmente de acuerdo; 4: De acuerdo; 3: Ni de acuerdo ni desacuerdo; 2: En desacuerdo; 1: Nada de acuerdo) en las que se consideraron 11 variables que se realizó al final de la experiencia educativa<sup>16</sup> por medio la aplicación de formularios de *Google*. Nos decantamos por el uso de la escala de Likert, porque es una herramienta de medición fácil de construir y con la que podemos ofrecer al encuestado la posibilidad de graduar su opinión. Esta herramienta nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le

<sup>16</sup> El periodo para responder a los formularios en línea estuvo abierto del 11 de enero hasta el 19 de enero de 2021 hasta las 18:00 (JST).

propongamos por muy complejo que sea (Hernández *et al.*, 2001). Nos resulta muy útil para que el encuestado matice o concrete su opinión, capturando el nivel de intensidad de su sentimiento de aceptación o rechazo ante dicha afirmación (Hernández *et al.*, 2001). Nos hemos inclinado por el sistema de ítems de cinco niveles para recoger un abanico de respuestas amplio y representativo. No obstante, nos arriesgamos a que con una escala de 5 niveles los encuestados tiendan a evitar las opciones más extremas, lo cual redundará en una pobre variabilidad de las respuestas.

Los ítems que se presentaron a los estudiantes son los siguientes:

- Ítem 1. Los XP y los niveles me han resultado útiles.
- Ítem 2. El nivel alcanzado (de novato hasta maestro) representa bien tu esfuerzo en este curso de español.
- Ítem 3. Me ha motivado ver en forma de puntos (XP) todo lo que estaba haciendo para practicar español en clase (las tareas, tutorías, trabajo en clase, participación).
- Ítem 4. Me han sido útiles las tareas realizadas en clase.
- Ítem 5. Me ha motivado poder ver tu posición respecto al resto de los compañeros.
- Ítem 6. Los foros como espacio para trabajo y comunicación con los compañeros me han sido muy útiles.
- Ítem 7. La presentación de los contenidos era clara y ordenada.

---

<sup>17</sup> Este tipo de prueba estandarizada se enmarca dentro de la evaluación sumativa que se realiza el final de cada semestre y que tiene un peso ponderado del 50% de la calificación de la asignatura. La escala de baremación de esta prueba va de 0

- Ítem 8. La presentación de los contenidos ha sido atractiva.
- Ítem 9. Ha aumentado mi motivación al usar la plataforma.
- Ítem 10. Ha mejorado mi actitud en clase al usar la plataforma.
- Ítem 11. Ha aumentado mi participación gracias a las actividades de la plataforma.

## 7.2. OBSERVACIÓN

Hemos utilizado la observación participante, como forma de investigación cualitativa, para comprender mejor nuestros grupos de estudiantes en su entorno cultural. Basándonos en Denscombe (2014) y Cohen *et al.* (2000), realizamos una observación estructurada y sistemática que nos generó datos derivados de las observaciones del profesor en el aula, de las conversaciones y de la comunicación electrónica que se generó en los foros, los mensajes o/ los correos electrónicos.

## 7.3. TEST

Se optó por tomar los resultados las notas del G1 y G2 del examen final<sup>17</sup>, que se realiza a todos los grupos de primero de español como segunda lengua extranjera, para realizar el estudio estadístico. En esta ocasión, se desechó la posibilidad de realizar un pretest inicial con el fin de preservar la validez ecológica, es decir, creemos que si

hasta un total de 100 puntos, situándose la nota de corte (aprobado) en los 60 puntos.

hubiéramos realizado un pretest inicial hubiéramos alterado el comportamiento de los estudiantes, puesto que no es habitual en este contexto educativo –Universidad de Ryukoku– hacer una prueba de estas características al inicio del curso<sup>18</sup>. Por otra parte, partimos de un programa preestablecido que se debe implementar en las 15 sesiones que dura el cuatrimestre, por lo que la pérdida de una sesión podría haber puesto en peligro que los grupos a los que estamos sometiendo este estudio no recibieran instrucción sobre un aspecto del temario y provocara una situación de la que partieran con desventaja en el examen con respecto a otros, a lo cual hay que añadir los permisos pertinentes por parte de los estudiantes, resto de profesores e institución por alterar el programa educativo establecido.

Finalmente, preservamos la validez del contenido y del constructo, asegurándonos de que no hay ningún problema en los ítems, por medio de la aplicación del coeficiente de fiabilidad de Cronbach.

## 8. PROCEDIMIENTO

Primeramente, se procedió a la búsqueda bibliográfica sobre las nuevas metodologías innovadoras en la educación, enfocada en la gamificación, para encontrar los fundamentos teóricos y elaborar los constructos teóricos en los que se fundamenta esta investigación. En segundo lugar, se procedió a analizar la funcionalidad de la esta investigación. En segundo lugar, se procedió a analizar la funcionalidad de la gamificación –casos reales de plataformas y –casos reales de plataformas y /o ludificadas– para determinar los componentes en los que se apoya, las ventajas y los inconvenientes<sup>19</sup>. Esta fase de observación y diagnóstico tuvo lugar en el primer

<sup>18</sup> Aunque no se descarta esta posibilidad en el futuro.

<sup>19</sup> En concreto las plataformas educativas: *Kahoot*, *Classdojo*, *Quizlety* *Educaplay*.

semestre (curso 2020-2021), en este momento se empezó a integrar las TIC en el proceso de enseñanza: los dos grupos trabajaron con la plataforma *Manaba*. En tercer lugar, después de reflexionar sobre las maneras de añadir una capa de juego el entorno virtual de aprendizaje (EVA) para mejorar el proceso de aprendizaje, se diseñó un proyecto ludificado en dicha plataforma *Manaba* para ser aplicado a uno de los dos grupos.

Durante la última fase, se ejecutó el plan de acción mediante la implementación del curso ludificado en un grupo al que se le sometió a esta variable, mientras que el grupo control continuó trabajando en la plataforma *Manaba* sin ludificar. En esta plataforma ludificada los estudiantes recibieron puntos (XP) por una serie de acciones como: a) asistir a clase; b) deberes c) realizar tareas extras) por ejemplo, contestar la duda de un compañero sobre gramática planteada en el foro habilitado para tal); d) participar en los foros; e) ayudar a los compañeros –contestar dudas, etc.–; f) exámenes parciales; g) test final.

## 9. FASES

A continuación, describimos las fases en que se comprende este estudio. Posteriormente, describiremos sus correspondientes instrumentos de investigación:

- Fase 1 (enero 2020 - junio 2020): se analizan aplicaciones ludificadas de éxito para tenerlas como referente al diseñar nuestro curso<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Concretamente las siguientes: *Classdojo*, *Educaplay*, *Quizlety* *Kahoot*.

- Fase 2 (abril 2020 - septiembre 2020): hasta el inicio del curso (finales de septiembre) se diseña el curso ludificado, creando actividades con las aplicaciones externas de *Classdojo*, *Educaplay*, *Google Drive*, *Quizlet* y *Kahoot*. Se insertan por medio de recursos, enlaces o actividades en la plataforma Manaba que remiten a las aplicaciones externas.

- Fase 3 (septiembre 2020- enero 2021): implementación del curso. En un contexto cuasiexperimental entre dos grupos de características similares (número de estudiantes y nivel de lengua). Se aplicó un muestreo estadístico no probabilístico: el muestreo por conveniencia. A un grupo, el experimental se le sometió a la variable interviniente y mientras que el otro trabajó en la plataforma los mismos contenidos, pero con distinta tipología de actividades y sin la capa social del juego. Para asegurarnos la fiabilidad de este experimento y comprobar la equivalencia de estos dos grupos aplicamos la prueba estadística de *T Student*<sup>21</sup>.

- Fase 4: administración de la encuesta de satisfacción y análisis de las pruebas estadísticas.

- Fase 5: análisis y evaluación de los datos obtenidos y reflexión de los resultados obtenidos.

## 10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, desde un punto de vista estadístico<sup>22</sup>, abordamos, analizamos, presentamos e interpretamos los datos obtenidos de los estudiantes de la Universidad de Ryukoku (Japón) compuesto por una población de 33 personas a la que se le expuso a las estrategias y

<sup>21</sup> Prueba estadística en la que se comparan las medias de dos muestras independientes (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

dinámicas ludificadas durante el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021. La edad de los estudiantes oscila entre 18 y 21 años. Todos ellos recibieron un mínimo de un semestre de español obligatorio (45 horas lectivas). De igual manera, todos los participantes hacen un uso habitual de las herramientas digitales en su vida cotidiana. Esta familiaridad con las nuevas tecnologías supuso una ventaja en el uso de las aplicaciones ludificadas, lo cual redundó en su beneficio académico. La curva de aprendizaje no fue pronunciada y la familiarización con la susodicha plataforma y diferentes aplicaciones utilizadas fue relativamente rápida. De todas formas, se ayudó puntualmente a lo largo del curso a todo aquel que planteó alguna duda o tuvo algún problema, por medio de un foro habilitado para tal fin o por correo electrónico.

Para la interpretación de los resultados consideramos como positivas el conjunto de las valoraciones correspondientes a un nivel de acuerdo elevado (3,5 y 5 puntos en el cuestionario). La prueba de *alfa de Cronbach* ofrece un resultado de coeficiente .95 lo que constituye un nivel alto de consistencia o confiabilidad del cuestionario.

Tabla 1. Porcentaje de Respuestas por Nivel de Satisfacción.

	1 (n)	%	2 (n)	%	3 (n)	%	4 (n)	%	5 (n)	%	Total	%
ítem 1	1	3,03	6	18,18	11	33,33	12	36,36	3	9,1	33	100
ítem 2	0	0,00	3	9,09	5	15,15	19	57,58	6	18,2	33	100
ítem 3	2	6,06	1	3,03	11	33,33	12	36,36	7	21,2	33	100
ítem 4	0	0,00	3	9,09	9	27,27	17	51,52	4	12,1	33	100
ítem 5	2	6,06	4	12,12	11	33,33	14	42,42	2	6,1	33	100
ítem 6	2	6,06	1	3,03	13	39,39	11	33,33	6	18,2	33	100
ítem 7	1	3,03	2	6,06	6	18,18	19	57,58	5	15,2	33	100
ítem 8	0	0,00	4	12,12	15	45,45	12	36,36	2	6,1	33	100

<sup>22</sup> Se ha utilizado el software Excel Microsoft Office 365 ProPlus para realizar los cálculos estadísticos.

ítem 9	0	0,00	3	9,09	10	30,30	19	57,58	1	3,0	33	100
ítem 10	0	0,00	4	12,12	15	45,45	12	36,36	2	6,1	33	100
ítem 11	1	3,03	2	6,06	6	18,18	18	54,55	6	18,2	33	100

Nota: Número de participantes (n). Número total de participantes: n=33.

La media de todos los ítems supera los 3 puntos mientras que la mediana alcanza los 4 puntos de valoración, a excepción de las preguntas 1, 5, 8 y 10. Consideramos el punto de corte representado con una media de valor igual o superior a 3,5 ( $\bar{x} \geq 3,5$ ), ya que representa más del 50% de las respuestas situadas entre la franja 4 y 5 de la escala Likert. La desviación estándar es reducida en todas las preguntas, lo cual denota una gran uniformidad en los datos obtenidos. Esta fluctúa entre el valor mínimo de dispersión 0,80 del ítem 4 al valor máximo 1,04 del ítem 3 en tan solo 0,24 puntos.

Tabla 2. Valores de la media, desviación estándar y de la mediana.

	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11
MEDIA	3,3	3,8	3,6	3,7	3,3	3,5	3,8	3,4	3,5	3,4	3,8
STDV	0,97	0,82	1,04	0,80	0,97	1,02	0,89	0,77	0,70	0,77	0,91
MC	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4

Nota: Desviación estándar (STDV): Mediana (MC).

Si bien todos los coeficientes de correlación entre variables son positivos, y a pesar de que el valor situado en torno a .62 es estadísticamente significativo, para este estudio hemos destacado y escogido aquellos que reflejan unos valores superiores a .75 al suponer una correlación positiva considerable (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Tabla 3. Correlaciones de Pearson.

	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11
ítem 1	1,00	0,67	0,86	0,83	0,81	0,60	0,54	0,46	0,65	0,46	0,59
ítem 2	0,67	1,00	0,72	0,80	0,74	0,68	0,66	0,47	0,51	0,37	0,60
ítem 3	0,86	0,72	1,00	0,83	0,83	0,73	0,63	0,51	0,73	0,47	0,59
ítem 4	0,83	0,80	0,83	1,00	0,87	0,74	0,69	0,64	0,70	0,34	0,65
ítem 5	0,81	0,74	0,83	0,87	1,00	0,82	0,75	0,62	0,78	0,42	0,66
ítem 6	0,60	0,68	0,73	0,74	0,82	1,00	0,75	0,64	0,65	0,29	0,61
ítem 7	0,54	0,66	0,63	0,69	0,75	0,75	1,00	0,75	0,80	0,61	0,72
ítem 8	0,46	0,47	0,51	0,64	0,62	0,64	0,75	1,00	0,64	0,34	0,45
ítem 9	0,65	0,51	0,73	0,70	0,78	0,65	0,80	0,64	1,00	0,64	0,70
ítem 10	0,46	0,37	0,47	0,34	0,42	0,29	0,61	0,34	0,64	1,00	0,71
ítem 11	0,59	0,60	0,59	0,65	0,66	0,61	0,72	0,45	0,70	0,71	1,00

Nota: a) r de Pearson. Sign. (2-colas): b) Nivel de confianza 95%; c) Nivel alfa 0.05 ( $p \leq 0.05$ ); d) Participantes 33 (n=33).

Una cantidad muy considerable de preguntas muestra un alto grado de asociación lineal entre las dos variables cuantitativas mostrándonos la relación positiva entre las variables analizadas y cuantificando esta con valores estadísticamente significativos.

Los niveles de correlación más altos (0,87) se dan entre el ítem 1 («ítem 1: los XP y los niveles me han resultado útiles») y el 3 («ítem 3: Me ha motivado ver en forma de puntos (XP) todo lo que estaba haciendo para practicar español en clase, las tareas, las tutorías, el trabajo en clase, la participación»), por una parte, y entre el ítem 4 («ítem 4: Me han sido útiles las tareas realizadas en clase») y el 5 («ítem 5: Me ha motivado poder ver mi posición respecto al resto de compañeros»).



En cuanto al ámbito temático de los puntos de experiencia (XP) y niveles representados por los ítems 1, 2 y 3, si bien hay respuesta positiva de casi un 76% de aceptación de los que perciben que este sistema refleja su nivel de progresión, no se puede decir lo mismo en cuanto a la percepción de su utilidad. Entre estos tan solo un 43% de los encuestados los perciben como útiles. Además, el nivel de rechazo alcanza el 18%, una de las cifras (negativas) más altas en esta encuesta. Posiblemente sea debido por la poca información que se les aportó sobre este cambio de metodología educativa y todas las consecuencias que conlleva por parte de los docentes y discentes como principales agentes de cambio. Necesitaremos hacer más hincapié en ello de cara al futuro.

Uno de los mayores aciertos parece ser las tareas (ítem 4) que se les pidió hacer en la plataforma. La variedad y tipología de actividades ha tenido un reflejo positivo el 63% por ciento de los estudiantes, mientras que solo el 9% por ciento mostró su rechazo. La mayoría de estos estudiantes coinciden con los que iban rezagados en el curso y apenas entraban en el EVA. A un 33% les dejó indiferentes lo cual nos invita a ahondar en los motivos de su respuesta por medio de técnicas más propicias para estos fines, como lo puede ser la técnica cualitativa de la entrevista. La tabla de clasificación (ítem 5) fue uno de los aspectos más polémicos con un 18% de rechazo y un 33% de indiferencia, por lo que hay que repensar el diseño de un sistema que refleje más aspectos que los puramente académicos y crear otras tablas que muestren también otras habilidades o competencias: por ejemplo, tablas que reflejen al mejor compañero, más trabajador, más activo.

---

<sup>23</sup> Aspecto que en principio queda fuera de la esfera de nuestra competencia e intervención, debido a que depende del proveedor del servicio LMS que es el administrador de la plataforma.

Por lo que respecta a la valoración de la plataforma (ítems 6, 7 y 8), tenemos unos grandes índices de aceptación en lo que se refiere al trabajo en los foros (61%) y la percepción de los contenidos de manera clara y ordenada (73%), lo cual nos invita continuar de esta manera. No obstante, un abrumador 45% les parece indiferente la interfaz mientras que a un 12% no les parece nada atractiva, estos datos invitan a repensar en el rediseño de la interfaz de una manera más atractiva<sup>23</sup>.

En cuanto a los aspectos relacionados con la actitud (ítems 9, 10 y 11), obtenemos una información que reincide en el efecto motivador de la plataforma y las técnicas de la gamificación empleadas en ella; un 60% afirma que su motivación ha aumentado y un 73% afirma que su participación ha aumentado debido al uso de la plataforma. Por el contrario, los datos parecen indicarnos que su actitud hacia la asignatura no ha mejorado; un 45% dice que sigue siendo la misma mientras que para un 12% es negativa. Estas respuestas conjuntamente con la que los estudiantes afirmaban que el uso de la plataforma no ha incidido en una mejora de su motivación (30%) nos motiva a profundizar en los motivos en un futuro, de nuevo, a través de entrevistas, preguntas abiertas o grupos de discusión.

La última fase consistió en aplicar la prueba estadística *T Student* (para dos grupos independientes: grupo experimental (G1) y grupo de control (G2)). Ambos con una distribución normal y una varianza homogénea. El G1 tiene una muestra de 33 participantes (n=33), mientras que en el G2 se tomaron 31 muestras (n=31). Se obtuvo una nota media de 77,18 puntos en el G1 y 69,52 en el G2 sobre un total de 100 puntos que constaba el examen final. Partimos de la siguiente hipótesis:

$H_0 =$  No hay diferencias en las medias.  $p \geq .05$   
 $H_1 =$  Hay diferencias entre las medias.  $p \leq .05$

Al establecer la prueba estadística obtenemos un valor:  $p$  (dos colas)  $.046 < .05$ , es decir  $p < .05$ . Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula (si  $p\text{-valor} < \alpha$ , rechazamos  $H_0$ ), pudiendo afirmar que las diferencias entre las medias no son mero fruto del azar y que existe una diferencia estadística entre estas. En otras palabras, afirmamos la relación entre la introducción de las técnicas ludificadas y un enriquecimiento académico. Aceptamos el mayor efecto positivo que tiene la introducción de las técnicas ludificadas en el rendimiento y resultado académico en comparación con otro tipo de metodología en la que no se utilizó esta técnica a la esta investigación. No obstante, el alcance de nuestros resultados no se puede extrapolar al basarse en una muestra muy limitada no probabilística en la que no se ha podido aislar otras variables que hayan podido afectar e influir en el resultado final.

Tabla 4. Prueba de T-Test de dos muestras asumiendo varianzas equivalentes.

	G1	G2
Media	77,18	69,51
Varianza	138,46	321,39
Observaciones	33	31
Varianza agrupada	226,97	
Diferencia media hipotética	0	
Grados de Libertad	62	
$P(T \leq t)$ dos colas	0,046	

<sup>24</sup> Valores menores a .20 indican un efecto casi inexistente, entre .20 y .49, mínimo, de .50 a .70, moderado y los superiores a .80 muestran uno grande (Cohen, 1998).

Con el fin de concluir este apartado, nos queda por informar sobre el tamaño del efecto observado en la muestra (*Effect Size* según la literatura anglosajona), para que de esta manera se pueda estimar el alcance de nuestros descubrimientos estadísticos y determinar si estos son relevantes para el dominio que investigamos. Para ello se aplicó la prueba de medida de tamaño de *d de Cohen* y obtuvimos como resultado  $d = 0,5088$  (es decir  $d = .50$ ), lo cual, según Cohen (1992), nos da un tamaño de efecto mediano<sup>24</sup>. Esto nos indica que la diferencia entre los dos grupos, causada por la intervención de la variable objeto de estudio –introducción de técnicas ludificadas en un curso ELE–, constituye una desviación típica media. En otras palabras, este dato supone que un 69% del grupo experimental tiene resultados superiores a la media del grupo control.

## 11. DISCUSIÓN

Los datos nos indican un alto nivel de satisfacción de los estudiantes con la metodología aplicada en este curso. Los discentes consideraron que el diseño tecnopedagógico basado en la gamificación fue positivo para su aprendizaje, y con este obtuvieron mejores resultados académicos que con otro tipo de metodologías en las que no se implementaron técnicas basadas y tomadas de los juegos. Como ya nos señalaba McGonigal (2011), el hecho de situar a los estudiantes ante situaciones en las que la superación de los obstáculos son una constante denominadora y, por otra parte, el hecho de aportar un flujo de retroalimentación positiva, cada vez que superamos estos retos, incentiva constantemente la motivación, fomenta el reconocimiento e impulsa a continuar jugando (estudiando). Podemos afirmar que los resultados aportan evidencias de la efectividad de esta propuesta de ludificación en diversos

aspectos de la experiencia de aprendizaje del español en este contexto universitario japonés.

El uso de la plataforma ludificada, gracias a su integración de las TIC, desarrolló la competencia digital de los alumnos y mejoró su motivación. Los alumnos señalaron distintos elementos relacionados con el uso de las TIC que habían tenido un efecto positivo en su motivación: el empleo de materiales reales y variados, la posibilidad de repetir los ejercicios y así poder conseguir aún más puntos, el poder acceder desde casa a los recursos, el hecho de recibir comentarios personalizados y la facilidad de uso del sistema.

Los efectos del uso de la plataforma sobre la exposición al español dentro y fuera del aula aumentaron gracias al uso de las TIC. Las tareas permitían que los alumnos vieran en casa vídeos y que trabajaran con ellos a su propio ritmo. De igual forma, gracias al uso de la plataforma, la actitud de los estudiantes ha mejorado y estos han desarrollado una mayor autonomía en el aprendizaje formal e informal.

En base a los resultados obtenidos en este primer pilotaje, podemos afirmar que esta investigación ha arrojado resultados prometedores. La gamificación puede constituir una herramienta tremendamente eficaz y de mejora, a priori independiente del método de aprendizaje que se utilice. Hemos medido sus efectos y entre ellos se encuentra el aumento de la motivación percibiendo el aprendizaje de manera estimulante y entretenido. Igualmente, se ha obtenido un contacto con la lengua meta permitiendo a los discentes cierta autonomía en la consecución de sus metas y apropiación de los recursos, lo cual puede tener un impacto positivo en su imagen y en el desarrollo de estrategias metacognitivas y motivacionales –variedad y tipología de las actividades, tiempo de estudio–. El diseño ludificado también ha tenido un impacto considerable en el aumento de la interacción de los alumnos tanto dentro como fuera del aula –uso de los foros–. Por

último, podemos afirmar que la introducción de estrategias ludificadas ha tenido un efecto estadísticamente significativo. Esto ha quedado reflejado en una mejora de los resultados académicos del grupo experimental en contraste con el de control, a pesar del reducido número de participantes de la muestra.

Por otra parte, todo parece indicar que los elementos más competitivos provocan rechazo entre los estudiantes –tablas de clasificación–, por lo que se considerará su eliminación de cara las siguientes versiones. Igualmente, es recomendable mejorar la interfaz para que resulte más atractiva desde el punto de vista visual y que esta sea mucho más amigable, es decir, que requiera un uso más intuitivo. Se aconseja seguir aportando una retroalimentación constante por medio de las barras de progresión, pero de una manera más personalizada y detallada. De igual manera, se necesita ahondar en los motivos por los que la actitud hacia la asignatura no ha mejorado o ha empeorado en algunos de nuestros estudiantes por medio de técnicas cualitativas. Las respuestas obtenidas con estas técnicas nos podrían proporcionar una mejor y mayor profundización en la comprensión de las actitudes y los comportamientos de los participantes hacia determinados aspectos de este estudio que no se desprenden de los datos cuantitativos.

## 12. LIMITACIONES

La primera de ellas es que el diseño de la investigación no puede garantizar el control de factores externos a la propia metodología docente que hayan podido afectar a los resultados y las percepciones del alumnado, puesto que no se trata de un experimento. De todos los modos, consideramos relevante el nivel de acuerdo existente en las respuestas. Este está avalado por las distintas pruebas estadísticas practicadas en el proceso de investigación.

Otro aspecto perentorio es la ingente cantidad de tiempo y esfuerzo que requirió monitorear el progreso de los estudiantes, el seguimiento de la realización de las actividades y la plasmación de esta información de los resultados de las acciones ludificadas. Esto es debido a que debimos realizar estas acciones mediante aplicaciones externas<sup>25</sup> no naturales al EVA de nuestra institución. Este hecho ha generado mucho más trabajo del que hubiéramos tenido si la plataforma *Manaba* hubiera dispuesto de mecanismos ludificados integrados.

En cuanto al diseño de la plataforma, en próximas ediciones (cursos) se recomienda mejorar la interfaz –crear una más visual, dinámica y atractiva– y, a través de los elementos ludificados, incentivar a los alumnos que se han mostrado más pasivos y negativos con la plataforma la usen con mayor regularidad. También en próximas ediciones se debería poner especial énfasis en las primeras semanas del curso (*boarding*) para que nadie se descuelgue del curso mediante actividades asequibles para todos e instrucciones claras.

Por otro lado, al ser una muestra con un número de informantes reducido en un único contexto –caso de estudio–, nuestra valoración predictiva y capacidad de generalización queda sujeta a las propias limitaciones bajo las que se realiza nuestra investigación.

### 13. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Debido al efecto adictivo y al hecho de que el juego engancha, a nosotros, profesionales de la docencia, nos interesa saber las razones de por qué motiva y fomenta la implicación de los participantes de

forma tan efectiva (Herrera, 2017). Si conseguimos acotar y determinar, con la mayor precisión posible, los mecanismos que aseguran el compromiso del jugador para con el juego y logramos ser capaces de replicar estas dinámicas en nuestra planificación y práctica docente, podremos conseguir un mayor compromiso e implicación con nuestros discentes.

De igual manera, sería muy enriquecedor complementar este proyecto con otros trabajos de investigación futuros en otros contextos educativos para así continuar identificando mejoras en el sistema. Así se podrían realizar trabajos de carácter longitudinal o aplicar un pretest y postest para determinar los efectos de las variables de manera también intergrupala o la comparación de diferentes grupos independientes en los que en cada uno se introduzca una variable determinada de la que los demás carezcan para así cotejarlos y determinar, de la manera más concreta posible, el efecto de un determinado elemento ludificado.

Otra posibilidad es la de comparar dos grupos ludificados con distintas mecánicas y dinámicas, para así ir acotando cuáles de ellas puedan ser más adecuadas y efectivas en función de nuestros objetivos pedagógicos, perfil de nuestros estudiantes y contexto educativo y sociocultural en el que nos encontramos inmersos. Por último, el análisis de las correlaciones plantea también interesantes vías de estudio sobre las relaciones de causalidad que puedan establecerse en futuras investigaciones (véase tabla 3).

---

<sup>25</sup> Por ejemplo, *Kahoot*, *Clasdojo*, *Quizlet*.

## 14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987): "Motivación para el aprendizaje: Variable afectivas", *Revista de Educación*, núm. 144, pp. 29–32.

Astin, A.W. (1984): "Student involvement: A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Personnel*, 25(4), pp. 297–308.

Bauman, Z. (2017): *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Borras, O. (2015): *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3ff4Kzy>

Carballo Márquez, A. (2017): "Neuroeducación: de la neurociencia al aula". *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (70), 6.

Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007): "Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje". *Laurus*, 13(23), pp. 213–234.

Cobo, C.V.F. (1999): "Dificultades culturales de los alumnos japoneses". En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, pp. 183-190. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Cohen, J. (1992): "A power primer". *Psychological Bulletin*, 112 (1), pp. 155–159. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Cohen, J. (1998): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.), Hillsdale: Erlbaum.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000): *Research Methods in Education*. Routledge.

Conde, J.V. y Borrás, O. (2015): *Guía de gamificación para Moodle*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3fFjLtD>

Corbetta, P.C. (2007): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Csikszentmihalyi, M. (1975): *Beyond Boredom and Anxiety*, CA.: Jossey-Bass

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow*. Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (2008): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denscombe, M. (2007): *The Good Research Guide: for small-scale social research projects* 3ª ed. Maidenhead: Open University Press.

Denscombe, M. (2014): *The Good Research Guide*. Open University Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011): "From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'". En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek*

Conference: *Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). Nueva York: ACM.

Deterding, S. (2012): "Gamification: designing for motivation", *Interactions*, 19(4), pp. 14–17.

Fogg, B. (2009): "A behavior model for persuasive design". En *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology (Persuasive '09)*. Nueva York: ACM, article 40.

Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Madrid: Edinumen, pp. 1–8.

Francesca León, E. (s.f.): *La motivación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, pp. 1–21.

García Álvarez, A. (2015): *Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés a través del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Jaén] Biblioteca Virtual redELE. Recuperado de <https://bit.ly/3wwwWUE>

García, N. M. (2009): "La (des) motivación del profesor de español en Japón". En *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 645–658. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A. y Cara-Muñoz, M.M. (2020): "La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica". *Logía, educación física y deporte*, 1(1), pp. 16–24.

Gee, J.P. (2007): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.

Gerver, R. (2010): *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.

Goiri, I. (2015): *Gamificación y aprendizaje basado en el juego: ¿en qué se diferencian?* [consulta: 20 noviembre 2020]. Disponible en la web <https://cutt.ly/EjT0wb9>

González, M.J. (2016): *Hagamos que gamificar sea divertido*. (Tesis de maestría). Universidad Pública de Navarra: Navarra. Recuperado de <https://cutt.ly/XjT17Un>

González, N. (2015): "Gamificando en el aprendizaje virtual: el uso de badges". En J.C. Aguado. *I Congreso de Innovación Docente Universitaria Telein2*. León, España.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014): "Does gamification work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification". En IEEE Computer Society (ed.). *System Sciences (HICSS)*, pp. 3025–3034.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006): *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010): *Metodología de la investigación*. (J. Mares Chacón, ed.) (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, A., Espejo, B., González, V. y Gómez, J. (2001): "Escalas de respuesta tipo Likert: ¿es relevante la alternativa "indiferente"?". *Metodología de encuestas*, 3(2), pp. 135–150.

Herrera, F. (2017): "Gamificar el aula de español". *Revista de LdeLengua*. International House.

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.

Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004): "Mixed methods research: a research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14–26.

Juan Lázaro, O. (2008): "La autonomía y el fomento de la responsabilidad del estudiante: los MDD (Materiales Didácticos Digitales) e Internet en el aula". *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2008*. Berlín: Instituto Cervantes.

Kapp, K.M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies For Training And Education*. Pfeiffer.

Kim, A.J. (2011): *Beyond Gamification: 7 Core Concepts for Creating Compelling Products?*[consulta: 1 enero 2021]. Disponible en la web <https://bit.ly/2LuO1wo>

Kim, B. (2015): "Designing Gamification in the Right Way". *Library Technology Reports*, 51 (2), 29–35.

Marczewski, A. (2015): *Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*, CreateSpace Independent Publishing Platform.

Marín-Díaz, V., Vega-Gea, E. y Sampedro-Requena, B.E. (2016): "Visiones de las plataformas de teleformación en la enseñanza superior". *Campus Virtuales*, 5(2), pp. 100–111.

McGonigal, J. (2011): *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011): "Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior". *Humanidades Médicas*, 11(3), pp. 475–488.

Mora, F. (2013): *Neuroeducación*. Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Naranjo, P.M. (2009): "Motivación perspectivas teóricas y algunas consideraciones en el ámbito educativo". *Revista de Educación*, 33(2), pp. 153–170.

Observatorio de Innovación Educativa (2016): *EduTrends. Gamificación. Reporte*, Tecnológico de Monterrey.

Ortiz E. (2004): "Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior". *Pedagogía Universitaria*. IX (5):2.

Pomata García, J. y Díaz Ayuga, J. (2017): "La integración de las TIC y la gamificación en la enseñanza de español como LE/L2: propuesta de adaptación para las universidades japonesas". *Cuadernos Canela*, 28, pp. 79–101.

Prensky, M. (2011): *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Prieto, P. (2014): "La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario". *Cuadernos Canela*, 25, pp. 65–83.

Recuero Díaz, J. (2020): *La enseñanza del español a universitarios japoneses: análisis de manuales publicados en Japón*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá]. Recuperado de <https://bit.ly/3okSKiQ>

Reig, D. (2012): *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Editorial Deusto.

Robinson, K., & Aronica, L. (2009): *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin Group USA.

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015): *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital-TEXT.

Ruiz, G.S. (2010): *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Disponible en la web <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618>

Sanz Yagüe, M. (2013): *Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades)*. The Kobe Project on Language Science and L2 Acquisition. [consulta: 17 mayo 2021]. Disponible en la web <https://bit.ly/3ybMM8E>

Sitzmann, T. (2011): "A meta-analytic examination of the instructional". *Personnel Psychology*, 64, pp. 489–528.

Soriano, M. (2001): "La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo". *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, pp. 163–184.

Trujillo, C.M. (2013): *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá] Biblioteca virtual redELE. Recuperado de <https://bit.ly/3uTrESz>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012): *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. (2016): "Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula". *Ra Ximhai*, 12 (6), pp. 315–325.

Zhijiang Dong, C.L., Untch, R., & Chasteen, M. (2013): "Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment". *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), pp. 72–77.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 30 DE MAYO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 DE JUNIO DE 2021