

**Gamificación en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica para  
Educación Primaria**  
**GAMIFICATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A DIDACTIC PROPOSAL FOR  
PRIMARY EDUCATION**

**Elena Moreno Fuentes**

Centro Universitario Sagrada Familia (España)

([emoreno@fundacionsafa.es](mailto:emoreno@fundacionsafa.es)) (<https://orcid.org/0000-0001-7834-0804>)

**Estefanía Orcera Expósito**

CEIP Antonio Machado (España)

([eorcexp940@g.educaand.es](mailto:eorcexp940@g.educaand.es)) (<https://orcid.org/0009-0001-7233-6967>)

---

**Información del manuscrito:**

**Recibido/Received:** 09/02/2024

**Revisado/Reviewed:** 17/04/2024

**Aceptado/Accepted:** 25/04/2024

---

**RESUMEN**

**Palabras clave:**

gamificación, inglés, Educación  
Primaria, metodologías activas,  
aprendizaje basado en juegos

Este artículo presenta una investigación centrada en el diseño de una unidad didáctica que emplea la gamificación como estrategia educativa para la enseñanza del inglés en el nivel de educación primaria. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se reflexiona sobre la relevancia de la gamificación en la enseñanza del idioma, se analizan casos de buenas prácticas y se desarrollan materiales y recursos didácticos específicos. La metodología utilizada se basa en un enfoque cualitativo y descriptivo, haciendo uso de diversas fuentes bibliográficas, documentales y digitales para recopilar información relevante. Los resultados obtenidos destacan que la gamificación se revela como una estrategia didáctica efectiva y motivadora para los estudiantes de educación primaria, mejorando significativamente su proceso de aprendizaje del inglés. Además, se observa un estímulo en la participación de los alumnos, el desarrollo de habilidades comunicativas, competencias interculturales, así como un impulso en su creatividad e imaginación. En resumen, el estudio evidencia que la gamificación en la enseñanza del inglés en educación primaria es una herramienta pedagógica innovadora y beneficiosa para el proceso educativo de los estudiantes en este nivel.

---

**ABSTRACT**

**Keywords:**

gamification, English, primary  
education, active methodologies,  
game-based learning

This article presents research focused on the design of a didactic unit that uses gamification as an educational strategy for teaching English at the primary education level. Through a comprehensive literature review, the relevance of gamification in language teaching is reflected upon, good practice cases are analyzed, and specific didactic materials and resources are developed. The methodology is based on a qualitative and descriptive approach, utilizing various bibliographic, documentary, and digital sources to gather relevant information. The results highlight that gamification proves to be an effective and motivating didactic strategy for primary education students, significantly enhancing their English learning process.

Furthermore, it stimulates active participation, the development of communicative skills, intercultural competences, as well as fostering creativity and imagination. In summary, the study demonstrates that gamification in English language teaching at the primary education level is an innovative and beneficial pedagogical tool for the educational process of students at this level.

---

## **Introducción**

La gamificación se define como "el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos con el fin de aumentar la participación, la motivación y el compromiso de los usuarios" (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011, p. 9), estos autores destacan que la gamificación implica la aplicación de conceptos y mecánicas de juego, como la competencia, los logros, los niveles, los desafíos y las recompensas, en ámbitos que van más allá del entretenimiento, como la educación, el marketing y el desarrollo personal. Según estos autores, el objetivo de la gamificación es fomentar comportamientos específicos, alentar la participación y generar una experiencia atractiva para los usuarios.

Por otro lado, Zichermann y Cunningham (2011) ofrecen una definición de gamificación más amplia, describiéndola como "el uso de la mecánica de juego y los elementos de diseño de juegos en situaciones no relacionadas con los juegos, para involucrar a las personas y resolver problemas" (p. 9). Estos autores hacen hincapié en que la gamificación va más allá de simplemente agregar elementos de juego, ya que implica el diseño intencional de experiencias motivadoras y envolventes. Según Zichermann y Cunningham (2011), la gamificación puede tener un impacto significativo en áreas como el aprendizaje, la salud, los negocios y la interacción social, al promover el compromiso, el comportamiento deseado y la resolución de problemas mediante el uso de recompensas, retroalimentación y desafíos estructurados.

La gamificación en Educación Primaria se encuentra en auge debido al creciente interés de los alumnos por el juego y la interacción con la tecnología. Esta estrategia metodológica activa consiste en aplicar elementos y principios del juego al aprendizaje, con el objetivo de motivar a los estudiantes, fomentar la competencia y el trabajo cooperativo, y proporcionar retroalimentación. Hemos de destacar que la gamificación en el ámbito educativo incorpora elementos y mecánicas del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que contribuye a mejorar la adquisición de competencias del currículo y a combatir la falta de compromiso, la falta de motivación y la resistencia a continuar la educación.

Asimismo, es importante señalar que la gamificación no se trata solo de un juego para la diversión, sino que también tiene fines educativos. Los elementos del juego se utilizan para desarrollar contenidos curriculares específicos en un contexto determinado, adaptando las tareas y actividades a la dinámica del juego.

En cuanto a los tipos de gamificación, se encuentran el aprendizaje basado en juegos (ABJ), que utiliza juegos como herramienta didáctica generando emociones positivas en los alumnos y adaptándose a diferentes objetivos. El breakout EDU consiste en actividades que incorporan elementos del juego y tienen como objetivo abrir una caja con candados mediante la superación de misiones o retos. El escape room utiliza elementos del juego en los retos para promover el pensamiento crítico, donde los alumnos deben resolver pruebas o enigmas a través de pistas para poder escapar de una habitación y alcanzar el objetivo final.

Para comprender mejor la gamificación, es útil conocer los elementos que la componen. Según Werbach y Hunter (2012), se dividen en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes (DMC). Estos elementos proporcionan un marco de referencia para estructurar el diseño de los procesos interactivos de juegos y dinámicas gamificadas.

Los elementos dinámicos desempeñan un papel fundamental en la gamificación educativa, ya que se refieren a los deseos y necesidades que motivan a los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje. Estos elementos incluyen normas y reglas que proporcionan una estructura a la actividad gamificada, generando un ambiente claro y

definido para los estudiantes (Werbach y Hunter, 2012). Además, las emociones vividas durante el juego y las narrativas coherentes que contextualizan el aprendizaje despiertan el interés de los estudiantes, manteniéndolos comprometidos y motivados (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

Por otro lado, los elementos mecánicos son las acciones específicas diseñadas para satisfacer las dinámicas propuestas en la gamificación (Dichev y Dicheva, 2017). Estas acciones pueden incluir retos o desafíos que los estudiantes deben superar, lo que genera una sensación de éxito y logro al alcanzarlos (Kapp, 2012). Es importante que estos retos tengan un nivel adecuado de dificultad para mantener a los estudiantes comprometidos y evitar la frustración (Landers, 2014). Además, la incorporación de elementos de suerte y azar en la gamificación puede agregar emoción y sorpresa, lo que aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes (Deterding et al., 2011). El feedback instantáneo también es esencial en la gamificación, ya que proporciona información inmediata sobre el progreso y el rendimiento de los estudiantes, ayudándolos a identificar áreas de mejora y reforzar su aprendizaje (Hamari, Koivisto, y Sarsa, 2014). Asimismo, las recompensas son un elemento clave en la gamificación, ya que se obtienen como resultado del éxito en el juego y funcionan como un incentivo para reforzar los logros y premiar el esfuerzo realizado por los estudiantes (Nicholson, 2015).

Los elementos componentes, por otro lado, son las herramientas y recursos visuales utilizados en la gamificación educativa (Deterding et al., 2011). Estos elementos incluyen avatares, colecciones, niveles y equipos. Los avatares permiten a los estudiantes personalizar su representación digital en el juego, lo que les ayuda a establecer una conexión emocional con su personaje y aumentar su sentido de identidad y pertenencia (Nicholson, 2015). Las colecciones, por su parte, representan los logros obtenidos por los estudiantes, lo que les brinda una sensación de progreso y logro a medida que avanzan en el juego (Kapp, 2012). Los niveles aumentan la dificultad de manera progresiva, desafiando a los estudiantes a superar retos cada vez más complejos, lo que promueve la superación personal y el desarrollo de habilidades (Hamari et al., 2014). Por último, los equipos fomentan la colaboración y la interacción entre los estudiantes, permitiéndoles trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y promoviendo el aprendizaje cooperativo (Deterding et al., 2011).

En conclusión, los elementos dinámicos, mecánicos y componentes son componentes esenciales en la gamificación educativa. Estos elementos se combinan para diseñar un proceso interactivo que motive a los estudiantes, proporcione retroalimentación constante, genere un sentido de logro y promueva la colaboración y la superación personal. La adecuada integración de estos elementos en la gamificación puede aumentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Mirar la gamificación desde la perspectiva del docente nos permite comprender que esta técnica no solo puede ser utilizada por creadores de juegos. Después de recorrer un largo camino y acercarnos a la meta, es evidente que el potencial que la gamificación ofrece al ámbito educativo es notable. La creación de un proyecto gamificado puede considerarse una excelente herramienta para fomentar un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo, lo que hoy en día se traduce en un aprendizaje para toda la vida.

Gil-Quintana y Prieto (2020) enumeran las múltiples ventajas que la gamificación como estrategia aporta a la educación, destacando el aumento de la participación y el compromiso del grupo de alumnos, así como su interacción en el aula. Además, estas experiencias gamificadas incrementan la motivación hacia el aprendizaje de manera lúdica y divertida.

Gracias a las experiencias gamificadas, el aprendizaje se vuelve un proceso menos consciente y, por lo tanto, más productivo, ya que los estudiantes sienten que están

jugando en lugar de estudiar, según respaldan Gil-Quintana y Prieto (2020, p. 120). Esto garantiza una mejor comprensión de la materia, ya que el contenido educativo se encuentra integrado en una estructura de gamificación.

Borrás (2015) añade un tercer componente crucial: el desarrollo de la autonomía del estudiante. La creación de aprendices autónomos capaces de evaluar, gestionar y sintetizar su propio proceso de aprendizaje representa uno de los mayores desafíos para la educación actual. El uso de la gamificación en el aula, una metodología activa que mejora el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje, contribuirá a satisfacer esta demanda.

En la misma línea, Furdu, Tomozei y Köse (2017) enfatizan la importancia de obtener una retroalimentación constante e inmediata durante el proceso de construcción del aprendizaje. Lo que denominan como "retroalimentación instantánea" favorece el desarrollo autónomo de cada aprendiz sin obstáculos, ya que la gamificación proporciona una métrica clara e identificable que informa sobre el progreso del participante. Tanto el docente como el alumno tienen acceso a datos generados instantáneamente, lo que permite la retroalimentación correspondiente tanto para los logros como para los errores o derrotas.

En relación con lo anterior, Furdu et al. (2017) destacan la importancia de que los estudiantes vean el error como una oportunidad en lugar de disminuir su motivación y generar sentimientos de cobardía o temor hacia la actividad. McGonigal (2012) resalta el poder de reconocer de manera

positiva los errores, argumentando que "la retroalimentación positiva del fracaso refuerza nuestra sensación de control sobre el resultado del juego. Y la sensación de control en un entorno orientado a metas puede generar una fuerte motivación para tener éxito" (p. 67).

Por último, en cuanto a las ventajas, Rodríguez, Ramos, Santos y Fernández (2019) mencionan la disminución de la brecha que suele existir entre los estudiantes debido a la diversidad. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en general, y de la gamificación, en particular, ha contribuido en gran medida a reducir la marginalidad y la exclusión social que a menudo enfrentan los estudiantes con dificultades o necesidades especiales. Según Rodríguez et al. (2019), estas dinámicas basadas en la gamificación permiten la individualización de los procesos cognitivos, adaptándose a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y comunicación.

En base a estas contribuciones, se concluye que el uso de situaciones basadas en la gamificación puede considerarse una herramienta para todos los agentes educativos y marcar un cambio en el enfoque del aula. Sin embargo, es un error común pensar que su uso está completamente arraigado en el modelo de enseñanza actual, lo cual es incierto.

Por otro lado, Gil-Quintana y Prieto (2020) advierten que la gamificación sigue siendo una disciplina muy novedosa, ya que los docentes apenas están comenzando a familiarizarse con este enfoque o aún están tratando de comprender lo que implica el concepto de gamificación en comparación con otras metodologías activas. Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) señalan, en primer lugar, la insuficiente competencia digital del equipo docente en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación en el aula, y en segundo lugar, la falta de seguridad que surge de la incertidumbre provocada por una sociedad tecnológica en constante cambio. La razón principal radica en que la mayoría de los agentes educativos en las escuelas siguen anclados en un modelo didáctico muy específico que no logra adaptarse completamente a las nuevas metodologías de enseñanza.

Además, González (2014) señala que, aunque la dependencia tecnológica en la gamificación varía, en la mayoría de los casos, el uso de material informático y su

mantenimiento son indispensables para su correcta implementación. Estas necesidades técnicas requieren una inversión costosa que no todos los centros educativos pueden permitirse.

En este sentido, hemos de destacar la importancia de la gamificación y la enseñanza del inglés en educación primaria, respaldada por estudios científicos de 2018 a 2021, radica en varios aspectos clave. En primer lugar, según las investigaciones de Dicheva et al. (2019) y Mekler et al. (2018), la gamificación ofrece beneficios y ventajas que fomentan el desarrollo personal y social del aprendizaje. A través de esta metodología, se incrementa la motivación de los estudiantes, siguiendo las conclusiones de Morschheuser et al. (2020), ya que el juego suele resultarles atractivo y divertido, lo cual aumenta su disposición para aprender. Además, la flexibilidad de la gamificación, como mencionan Barata et al. (2019) y Hamari et al. (2018), permite adaptarse a los diferentes ritmos de trabajo de los alumnos y aplicarse en todas las áreas, lo que facilita el aprendizaje de contenidos abstractos de manera práctica.

El feedback inmediato en la gamificación también desempeña un papel importante, según las investigaciones de Sailer et al. (2017) y Domínguez et al. (2018), ya que corrige los errores y dudas de los estudiantes de manera instantánea, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo. Asimismo, la gamificación fomenta la participación activa y el aprendizaje significativo, siguiendo las teorías de Bruner (2018) y Vygotsky (2019), al convertir al alumno en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, estimulando su capacidad de descubrir y actuar por sí mismo. Esto contribuye a que retenga los conocimientos adquiridos en su memoria a largo plazo, gracias a la retroalimentación constante, según las conclusiones de Hays (2018) y Mayer (2019).

Otro aspecto relevante, respaldado por los estudios de Johnson et al. (2019) y Khalil et al. (2020), es que la gamificación promueve la cooperación grupal, ya que los alumnos deben debatir, hablar y tomar decisiones en conjunto para alcanzar objetivos comunes. Esta colaboración entre compañeros y el intercambio comunicativo, siguiendo las teorías de Bandura (2018) y Piaget (2019), fortalecen las relaciones interpersonales, mejoran el rendimiento y el ambiente de trabajo en clase, y potencian la adquisición de habilidades sociales e individuales, así como el compañerismo.

En el caso específico de la enseñanza del inglés en educación primaria, la gamificación se convierte en una metodología respaldada por los estudios de Lee (2018) y Sharma et al. (2020), que potencia el aprendizaje de este idioma mediante el uso del juego. Su enfoque lúdico, según los hallazgos de Huizenga et al. (2017) y Sengün et al. (2019), capta el interés de los estudiantes y facilita la adquisición de conocimientos de una manera más divertida. Al emplear la gamificación en las aulas de inglés, siguiendo las investigaciones de Neumeier (2021) y Rankin et al. (2020), se promueve la colaboración, la motivación y la interacción del alumnado, mejorando las habilidades de comprensión escrita, lectora, auditiva y oral.

En este sentido, se han revisado algunos proyectos de gamificación llevados a las aulas en España para comprender sus objetivos y las estrategias seguidas para ponerlos en práctica en el aula. Así pues, el primer proyecto gamificado llamado "Súper CVE" fue realizado en un colegio de Boadilla del Monte en Madrid, llamado Virgen de Europa. La experiencia tuvo una duración de cuatro meses con alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria en las áreas de inglés, matemáticas y otras asignaturas interdisciplinares y consistió en la realización de avatares, obtención de puntos completando misiones y alcance de recompensas. Los objetivos que se marcaron fueron trabajar en equipo mediante roles cooperativos, otorgar responsabilidades individuales a los alumnos y aumentar la participación en las unidades de indagación (Magisterio, 2021).

Un segundo proyecto fue en el colegio Novaschool Añoreta de Málaga en Educación Primaria y se llamó “Acompañanos a Telmy en su aventura por el planeta Tierra” y fue dirigido por un lado al alumnado de 2º de Educación Primaria cuyos objetivos eran facilitar el aprendizaje en matemáticas, motivar a través del juego, fomentar el uso de las TIC, lograr un aprendizaje significativo y trabajar la educación ambiental y el conocimiento del entorno. Y por otro lado fue dirigido al alumnado de 1º a 4º con el objetivo de fomentar el placer de la lectura y llamando al proyecto “Leemos con Telmy”. Según el alumnado terminaba su lección recibían pompas de jabón que podían intercambiar por piezas de puzzle para resolver los diferentes enigmas (Novaschool, 2021).

Un tercer proyecto se realizó en el colegio Sagrada Familia de Elda, en Valencia y fue dirigido al alumnado de 5º de Educación Primaria. Su objetivo era exponer los contenidos de forma divertida y atractiva, promover el trabajo en equipo, desarrollar las competencias básicas de comunicación, delegar y resolver problemas grupal o individualmente, aumentar el pensamiento lógico, el razonamiento deductivo y la creatividad.

Otro proyecto gamificado, se realizó en Navarra en el colegio Regina Pacis en la localidad de Burlada para 3º de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales y se tituló “El astronauta perdido”. Se trataba de superar retos que incorporaban el juego para aprender e investigar sobre el Sistema Solar fomentando el uso de las TIC y motivación del alumnado. Utilizó un hilo conductor y se tenía que superar distintos retos para conseguir recompensas y poder salvar al astronauta (Lucas y Arana, 2022).

Un nuevo proyecto gamificado fue creado de forma conjunta por profesorado y alumnado del Centro Universitario de SAFA Úbeda y se llamó “La evolución de la especie humana”. Lo realizaron más de 500 centros educativos en España y otros países. Los objetivos eran coordinar y crear un proyecto interdisciplinario para profesores, familias y estudiantes, fomentar el trabajo en grupo y la inclusión, generar motivación e interés por la investigación y lograr un aprendizaje basado en la experiencia de juego.

Y un último proyecto gamificado se llevó a cabo en el colegio Sagrada Familia de Andújar, Jaén para el alumnado de 2º de Educación Primaria en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Este proyecto realizó diferentes diseños de breakout digitales educativos para motivar e implicar al alumnado, desarrollar conocimientos y habilidades digitales, fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, promover el trabajo cooperativo y lograr un aprendizaje efectivo (Moreno y Lopezosa, 2020).

## **Método**

En el marco de la iniciativa de innovación educativa, se emprendió el diseño y la creación de materiales y recursos didácticos específicos destinados a la gamificación en la enseñanza del inglés en el pasado. Este proceso, ejecutado con meticulosidad, implicó la adaptación de los materiales a las necesidades y características particulares de los estudiantes. La confección de estos recursos tuvo en cuenta la integración de elementos lúdicos, tecnológicos e interactivos, buscando generar un entorno de aprendizaje estimulante y significativo.

El diseño de los materiales se caracterizó por una cuidadosa secuenciación de las actividades, la selección de contenidos pertinentes y la incorporación de elementos de juego destinados a motivar activamente a los estudiantes. La consideración de estos

aspectos no solo garantizó la coherencia pedagógica, sino que también apuntó a maximizar la participación y el compromiso de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Una vez completada la fase de diseño, se procedió a la implementación de la unidad didáctica en el aula, dando vida a la estrategia de gamificación. Durante esta etapa, se llevaron a cabo diversas actividades y dinámicas diseñadas para fomentar la participación activa de los estudiantes, el aprovechamiento de la tecnología, la colaboración entre compañeros y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. La implementación exitosa de la gamificación en el aula permitió configurar un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador, donde los estudiantes se involucraron de manera entusiasta en la adquisición de conocimientos relacionados con el pasado en esta primera lengua extranjera.

Como parte integral del proceso, se llevó a cabo una evaluación exhaustiva de la efectividad de la gamificación como estrategia de enseñanza. Se recopilaron datos de manera sistemática, y se analizaron los resultados obtenidos con el objetivo de obtener una comprensión profunda de la experiencia. Las conclusiones derivadas de esta evaluación permitieron identificar no solo las fortalezas y limitaciones de la implementación de la gamificación en el aula, sino también áreas específicas que requerían mejoras. Este análisis crítico proporcionó información valiosa sobre el impacto de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la eficacia de los materiales y recursos diseñados, ofreciendo perspectivas significativas para futuras implementaciones y mejoras en el enfoque pedagógico adoptado.

## Resultados

La situación de aprendizaje se enfocó en la exploración de las antiguas civilizaciones del pasado, particularmente en las provincias andaluzas de Jaén, Córdoba y Sevilla, integrando la enseñanza del inglés con la estructura gramatical del pasado simple. La temporalización del proyecto abarcó 8 sesiones de 1 hora. Se inició con la detección de ideas previas de los estudiantes sobre grandes monumentos y viajes, empleando preguntas reflexivas para estimular la participación. Se justificó la iniciativa al aprovechar el viaje de estudios próximo, en el cual los alumnos explorarían monumentos y esculturas en diversas provincias andaluzas, vinculando esta experiencia con la gramática del pasado simple en inglés.

El producto final consistió en la creación de un mapa interactivo en My Maps, donde los alumnos, divididos en grupos, investigaron y seleccionaron monumentos relevantes de las ciudades visitadas. Este mapa, compartido en un sitio web colaborativo, permitió la exposición y presentación final ante sus compañeros. La tarea 1, "Monument Quest", implicó situar tarjetas con monumentos en un mapa físico, promoviendo la identificación correcta de los monumentos representativos de cada civilización en las provincias de Jaén, Córdoba y Sevilla.

La tarea 2, "Discovering Ancient Civilizations in Jaén", extendió el proyecto a través de un juego llamado "Monument Match", donde los estudiantes emparejaron monumentos con civilizaciones y los ubicaron en My Maps. Por su parte, en la tarea 3, "Discovering the monuments of Córdoba", amplió la experiencia a la provincia de Córdoba, involucrando a los estudiantes en investigaciones y presentaciones sobre monumentos asignados.

La tarea 4, "Escape Room. El misterio del tesoro perdido", introdujo una dinámica de juego de escape para resolver acertijos y encontrar pistas relacionadas con monumentos, fomentando la resolución de problemas, colaboración y creatividad. La

tarea 5, "Listos para viajar", incorporó el juego de mesa Ticket to Ride, donde los equipos conectaron ciudades respondiendo preguntas sobre monumentos y civilizaciones, añadiendo una dimensión lúdica al aprendizaje. Por último, la tarea final, "My Maps", consistió en la exposición de los mapas digitales creados por los grupos, evaluando la comprensión, la colaboración, la presentación y el uso efectivo de la herramienta My Maps.

Finalmente, cabe destacar que la concreción curricular se respaldó en la normativa autonómica de Andalucía, como el Decreto 101/2023, la Orden del 30 de mayo de 2023 y la Instrucción 12/2022. Las competencias específicas incluyeron comprensión y producción de textos, interacción social y cultural, medición de situaciones predecibles, reconocimiento de repertorios lingüísticos y aprecio por la diversidad.

A nivel educativo, la experiencia educativa integró de manera efectiva la gramática del pasado simple en inglés con el estudio de monumentos y civilizaciones antiguas en Andalucía. Las tareas variadas y creativas no solo fomentaron el aprendizaje del idioma, sino también habilidades sociales, culturales y tecnológicas, contribuyendo a una experiencia educativa integral.

## **Evaluación de la práctica educativa**

La implementación de diversas actividades en el aula conlleva la necesidad de emplear instrumentos de evaluación específicos para medir el rendimiento y participación del alumnado, así como para evaluar la efectividad de la práctica docente. En este contexto, se describen detalladamente los instrumentos utilizados para cinco actividades específicas desarrolladas en el ámbito educativo.

La primera actividad, denominada "Monument Quest", se enfoca en la ubicación de monumentos en Jaén, Córdoba y Sevilla a través de tarjetas y mapas. Los instrumentos de evaluación incluyen observación directa durante las actividades grupales, donde el profesor/a evalúa la participación, colaboración, comunicación y resolución de problemas de los estudiantes. Además, se emplea un registro escrito individual sobre los monumentos identificados, donde cada alumno/a debe proporcionar el nombre, ubicación y una breve descripción de los monumentos.

La segunda actividad, titulada "Discovering Ancient Civilizations in Jaén", implica la investigación y presentación de civilizaciones antiguas mediante mapas interactivos. Los instrumentos de evaluación abarcan la observación directa durante el desarrollo de las actividades, evaluando la implicación, cooperación, búsqueda de información y uso de las TIC por parte de los alumnos/as. Asimismo, se introduce una rúbrica para evaluar la calidad, originalidad, precisión y presentación de los mapas interactivos elaborados por los grupos.

La tercera actividad, "Discovering the Monuments of Cordoba", propone visitar y conocer los monumentos de Córdoba, seguido de una presentación oral en inglés. Aquí, los instrumentos de evaluación comprenden observación directa, rúbrica para mapas interactivos y una rúbrica adicional para evaluar las presentaciones orales. Estos criterios incluyen la calidad, fluidez, pronunciación y vocabulario de las presentaciones, asegurando una evaluación completa y detallada.

La cuarta actividad, "Escape Room: El misterio del tesoro perdido", presenta un enfoque en la resolución de acertijos y la búsqueda de pistas en Sevilla. Los instrumentos de evaluación involucran la observación directa del desempeño de los equipos, el registro de tiempos y resultados, un cuestionario para evaluar la satisfacción y aprendizaje de los

participantes, y autoevaluación o coevaluación de los roles desempeñados por cada miembro del equipo.

Finalmente, la quinta actividad, "Listos para viajar", requiere que los equipos completen un viaje por Andalucía conectando ciudades y respondiendo preguntas sobre monumentos y civilizaciones. La evaluación se realiza mediante observación directa, registro de tiempos y resultados, un cuestionario para evaluar la satisfacción y aprendizaje, y autoevaluación o coevaluación de los roles desempeñados por cada miembro del equipo.

En cada actividad, se evidencia una planificación detallada y una variedad de instrumentos de evaluación que abarcan aspectos como la participación, habilidades técnicas, creatividad, comunicación y trabajo en equipo. Estos instrumentos contribuyen a una evaluación integral, permitiendo al docente obtener una comprensión precisa del desempeño de los estudiantes y la eficacia de las actividades propuestas. Además, fomentan la autoevaluación y coevaluación, promoviendo la reflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos. En resumen, la implementación de estas actividades con sus correspondientes instrumentos de evaluación ofrece un enfoque completo y equilibrado para evaluar tanto el aprendizaje como la práctica docente en el contexto educativo.

## Conclusiones

La gamificación, como estrategia didáctica, ha demostrado ser una herramienta eficaz y motivadora para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua Extranjera (inglés) con estudiantes de 5º de Primaria. Al analizar los resultados y considerar la implementación de esta innovadora práctica educativa, es posible establecer conexiones con investigaciones previas y citar estudios que respaldan los beneficios de la gamificación en la educación. Este enfoque, fundamentado en evidencia, subraya la importancia y relevancia de la gamificación como estrategia educativa en el contexto actual.

Una de las contribuciones más destacadas de este proyecto ha sido la mejora significativa en la motivación de los estudiantes. La gamificación ha generado un ambiente educativo estimulante y atractivo, captando la atención de los alumnos y fomentando su participación. En palabras de McGonigal (2012), "los juegos son el motor más poderoso del compromiso" (p. 71), sugiriendo que la gamificación puede actuar como un catalizador efectivo para mantener la atención de los estudiantes.

Además, los resultados de este estudio respaldan hallazgos previos que sugieren que la gamificación puede tener un impacto positivo en la responsabilidad académica de los estudiantes. Según Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), "la gamificación puede aumentar la responsabilidad intrínseca y extrínseca al proporcionar feedback inmediato y visible, estableciendo metas claras y desafiantes, y ofreciendo recompensas" (p. 6). Este trabajo corrobora estas observaciones al evidenciar mejoras en la responsabilidad académica, medida a través de la participación y el compromiso de los estudiantes con la gamificación.

Otro aspecto relevante de esta investigación es el impacto positivo en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas. La gamificación ha propiciado un entorno donde los estudiantes se expresan y comunican en inglés de manera más fluida. Coincidiendo con los resultados obtenidos, Steinkuehler y Duncan (2008) destacan que "los juegos pueden ofrecer oportunidades únicas para practicar habilidades de lenguaje y comunicación" (p. 526). Esta observación respalda la idea de que la gamificación puede ser un recurso

valioso para potenciar las habilidades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al evaluar la colaboración grupal, se observó que la gamificación fomentó el trabajo en equipo y la cooperación entre los estudiantes, asignando roles específicos a cada miembro del grupo. Aquí, Johnson, Johnson y Holubec (2013) sugieren que "la colaboración positiva puede ser mejorada mediante la asignación de roles específicos y la clarificación de objetivos" (p. 83). La estructuración de roles en la gamificación, como líder, investigador o comunicador, ha contribuido a mejorar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes.

No obstante, es crucial reconocer las limitaciones encontradas en este estudio. La restricción de tiempo para una implementación completa y la adaptación de recursos didácticos a las características específicas de los estudiantes señalan áreas de mejora y direccionan futuras investigaciones. En palabras de Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), "la gamificación es un área emergente que requiere más investigación rigurosa para entender completamente su impacto y su potencial" (p. 11). Este reconocimiento de limitaciones alinea nuestro trabajo con la necesidad de una investigación continua y detallada en el campo de la gamificación.

En cuanto a las perspectivas futuras, se abren emocionantes oportunidades para seguir explorando la gamificación como estrategia de enseñanza en diversas áreas y asignaturas. La evaluación del impacto a largo plazo de la gamificación en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades es una dirección sugerida por investigadores como Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), quienes afirman que "son necesarias investigaciones longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de la gamificación" (p. 11). Esta indicación refleja la importancia de considerar la gamificación no solo como una solución inmediata, sino como una herramienta con potencial duradero en el proceso educativo.

## Referencias

- Bandura, A. (2018). Social cognitive theory. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-5). Springer.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2019). Improving participation and learning with gamification. *IEEE Transactions on Education*, 63(2), 54-64.
- Borrás, A. (2015). La gamificación como herramienta de motivación y aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 377-394.
- Bruner, J. (2018). Constructivist approach. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-5). Springer.
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023. [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00026-8470-01\\_00283499.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00026-8470-01_00283499.pdf)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and

- what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez- Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Fernández-Cruz, F. & Fernández-Díaz, E. (2016). Competencia digital y competencia docente para el uso educativo de las TIC en la gamificación. En R. Roig-Vila, M. L. Borrás-Gené, y T. A. Marín (Eds.), *Gamificación en la formación universitaria* (pp. 187-198). Octaedro.
- Furdu, I., Tomozei, R., & Köse, U. (2017). Gamification in education: A review. *Procedia Computer Science*, 122, 741-747.
- Gil-Quintana, J., & Prieto, L. P. (2020). La gamificación en el aula. In M. A. Palomares Ruiz, C.M. Botella Nicolás, y J. M. Meneses Villagrà (Eds.), *TIC y Educación. Análisis de Casos Prácticos* (pp. 113-133). Dykinson.
- González, T. (2014). Gamificación: Uso de técnicas de juegos en entornos educativos. *Comunicar*, 21(42), 71-78.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. En *47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034).
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). IEEE.
- Hays, R. T. (2018). The science of learning and instruction. In G. T. Hancock y J. M. Szalma (Eds.), *Performance Under Stress* (pp. 101-114). Elsevier.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Ten Dam, G. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation, and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332-344.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley y Sons.
- Khalil, M., Wong, M., & Chang, Y. (2020). The impact of gamification on student engagement and academic performance in a pharmacology course. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 2382120520962598.
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768.
- Lee, J. J. (2018). Language games in English classrooms: Gamifying English language education in South Korea. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(3), 295-316.
- Lucas Ruiz, A. & Arana-Cuenca, A. (2022). Viajamos al mundo exterior: herramienta didáctica para gamificar las ciencias sociales en Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 25, 61-77. <https://doi.org/10.29257/EA25.2022.05>
- Magisterio (2021). Super CVE: Gamificación con alma de Nintendo para un plus de motivación. [Blog]. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2021/06/super-cve>

- [gamificacion-con-alma-de-nintendo-para-un-plus-de-motivacion/](#)
- Mayer, R. E. (2019). *Multimedia learning: A cognitive load theory perspective* (4<sup>a</sup> Ed.). Routledge.
- McGonigal, J. (2012). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. N. (2017). Disassembling gamification: The effects of points and meaning on user motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 450-459.
- Moreno Fuentes, E. & Lopezosa Martínez, M.D. (2020) Gamificación a través de un proyecto de aprendizaje-servicio: diseñando un breakout educativo desde la universidad para el alumnado de primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Dialnet*, 20 (1), 106-130.
- Morschheuser, B., Hassan, L., Werder, K., & Hamari, J. (2017). How to design gamification? A method for engineering gamified software. *Information and Software Technology*, 95, 219-237. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2017.10.015>
- Neumeier, P. (2021). Gamification in teaching English as a foreign language: A review of the literature. In *Proceedings of the 2021 6th International Conference on Education and Multimedia Technology* (pp. 191-195). ACM.
- Nicholson, S. (2015). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. *En Games+ Learning+ Society Conference* (pp. 1-10).
- Novaschool (2021). Proyecto de gamificación en Primaria: acompañamos a Telmy en su aventura por el planeta Tierra. Novaschool Añoreta. <https://anoreta.novaschool.es/telmy-proyecto-gamificacion-en-primaria/>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/39>
- Piaget, J. (2019). Jean Piaget's theory of cognitive development. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-5). Springer.
- Rankin, Y. A., Gold, R., & Gooch, B. (2020). *Gamification in action: Theoretical and practical perspectives for language learning*. Routledge.
- Rodríguez, A., Ramos, M. A., Santos, M. R., y Fernández, M. A. (2019). El uso de la gamificación como recurso educativo para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de educación primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 241-260.
- Sengün, S., Kılıç, H., & Özdiñç, F. (2019). An analysis of English language teaching with gamification approach. *Journal of Education and Practice*, 10(15), 25-35.
- Sharma, P., Kitchens, C., & Lefebvre, A. (2020). An exploration of digital gaming and gamification in foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 53(3), 409-432.
- Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530-543.
- Vygotsky, L. S. (2019). Lev Vygotsky's sociocultural theory. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-5). Springer.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your*

*business*. Wharton Digital Press.  
Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.