

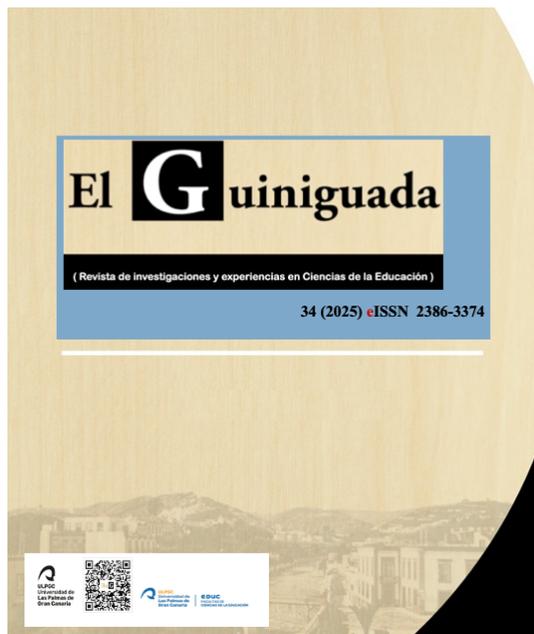
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Gamificación: conocimiento, uso, percepción en profesorado EFL, CLIL y áreas no lingüísticas

Gamification: knowledge, use,
perception by teachers of EFL,
CLIL and non-linguistic subjects

Sergio David Francisco Déniz

Daniella García Pérez

Universidad de La Laguna, España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 23/12/2024

Aceptado el 11/07/2025

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Gamificación: conocimiento, uso, percepción en profesorado EFL, CLIL y áreas no lingüísticas

Kno Gamification: knowledge, use, perception
by teachers of EFL, CLIL and non-linguistic subjects

Sergio David Francisco Déniz

sfrancis@ull.edu.es

Daniella García Pérez

dgarcipe@ull.edu.es

Universidad de La Laguna, España

RESUMEN

La gamificación es una metodología que ha adquirido relevancia en la última década por su potencial en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de lenguas extranjeras como de áreas no lingüísticas. Además de contar con diferentes aproximaciones al concepto metodológico, diversos estudios, tanto de ámbito nacional como internacional, han resaltado las mejoras que supone en la motivación, la implicación y el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*) en el alumnado. Sin embargo, hay un porcentaje del profesorado que aún desconoce o implementa con menor frecuencia esta metodología en sus programaciones didácticas. En este estudio nos hemos propuesto conocer la percepción del profesorado sobre esta metodología, saber cuál es su *background* y grado de aplicación real tanto a nivel individual como colaborativo. Para ello se han diseñado y realizado un cuestionario ad hoc a 138 docentes y una entrevista semi estructurada a un grupo focal de cinco docentes. Los resultados no han sido del todo positivos o concluyentes y se han contrastado con otros estudios recientes de impacto. De esta forma, como propuestas de mejora se plantea la necesidad de optimizar la formación del profesorado en activo y mayor divulgación científica sobre innovaciones en el aprendizaje gamificado.

PALABRAS CLAVE

GAMIFICACIÓN, APRENDIZAJE, PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN

ABSTRACT

Gamification is a methodology that has gained significant recognition in the last decade. This is due to the potential that this methodology to improve the teaching-learning process of foreign languages and non-linguistic subjects. Apart from the theoretical framework, different research conducted on a national and international level have highlighted its benefits in enhancing higher motivation, more commitment and the development of soft skills by the learners. However, there is a percentage of teachers that remains either unaware of this methodology or uses it infrequently in their instructional planning. This study aims to explore the teachers' perception about this methodology, to identify their background and the level of implementation that is done individually or collaboratively by them. To this purpose, an *ad hoc* questionnaire was administered to 138 teachers and a semi-structured interview was conducted with a focus group of five teachers. The results obtained have not been positive or conclusive and have been contrasted with recent impact studies. Thus, as improvement proposals it is suggested improving in-service teacher training and increasing the dissemination of scientific knowledge about innovations related to gamified learning.

KEYWORDS

GAMIFICATION, LEARNING, TEACHERS' PERCEPTION, TEACHING AND TRAINING

INTRODUCCIÓN

La gamificación es un concepto que emerge en los medios digitales y adquiere diversas dimensiones a finales de la década de 2010. De acuerdo con Deterding et al (2011), este concepto ha sido objeto de múltiples perspectivas e interpretaciones y no fue hasta los trabajos de Zichermann y Cunningham (2011) y Werbach and Hunter (2012) cuando adquirió la conceptualización actual y sus aplicaciones como metodología innovadora de enseñanza y aprendizaje tanto en lenguas extranjeras (Martín-Queralt y Battle, 2021; Dalmases, 2017; Pujolà, 2021; Francisco-Déniz y García-Pérez, 2023) como en otras áreas de conocimiento (Gómez Trigueros, 2018; Bolstad y McDowall, 2019).

Zainuddin et al. (2020); Contreras-Espinosa y Eguia (2017); y Buckley y Doyle (2014), entre otros, señalan que la gamificación en el ámbito educativo implica la integración estratégica de elementos de juego, mecánicas, dinámicas y principios de diseño en contextos educativos para mejorar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje. Asimismo, al incorporar características como puntos, medallas, tablas de clasificación, niveles, desafíos, recompensas y narrativa (Hunicke et al, 2004; Eukel and Morrell, 2020), la gamificación tiene el potencial adecuado para que los/las docentes diseñen e implementen experiencias de aprendizaje interactivas y estimulantes que fomenten la participación activa (Meng et al, 2024); las habilidades sociales, comunicativas (Perry, 2015; Cancino and Viguera, 2024) y digitales; y una retroalimentación inmediata y constante para los/las aprendices (Foncubieta, 2014; Pujolà and Appel, 2020). A través de la potenciación de la voluntariedad, la resolución de problemas y un equilibrio entre libertad para explorar y seguimiento de reglas propias de la propuesta (Borrás-Gené, 2017) se podría aumentar la motivación intrínseca (Zhihui and Crawford, 2023) de los/las aprendices, mejorar el rendimiento académico (De la Peña y Yuste, 2024) e incentivar el desarrollo de habilidades esenciales como las *soft skills*.

En este sentido, la narrativa es, quizás, uno de los elementos con mayor relevancia a la hora de diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica gamificada. La inclusión de una historia contribuye a generar una propuesta inmersiva que hipercontextualiza el proceso de aprendizaje pudiendo ser aún más significativo en contraposición con otro tipo de propuestas didácticas (Sykes and Reinhart, 2013). Entre los principales resultados positivos de incluir o desarrollar narrativas más elaboradas destaca un aumento de la motivación intrínseca y de la diversión en el aprendizaje (Battle, González y Pujolà, 2018).

Con respecto a la percepción acerca de la gamificación, se han realizado una gran variedad de estudios en la actualidad donde, por un lado, se contempla tanto al aprendiz como al docente y, por otro, se focaliza en la percepción del docente como impulsor de una propuesta didáctica alternativa a enfoques más tradicionales. En el apartado de discusión haremos un contraste entre las percepciones del profesorado participante en nuestro estudio y otros estudios realizados previamente de ámbito nacional e internacional.

Para el presente estudio se ha postulado la siguiente hipótesis: el profesorado muestra una percepción general positiva sobre la gamificación. Por consiguiente, se han establecido cuatro objetivos que añaden diferentes dimensiones a dicha hipótesis y que son abarcados en los instrumentos de recogida de datos que serán explicados en la sección de metodología:

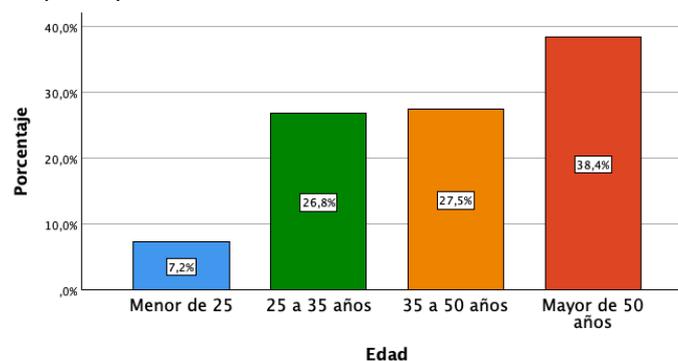
1. Conocer el grado de formación del profesorado en servicio sobre gamificación
2. Averiguar sobre si se realiza una aplicación real, significativa e innovadora de esta metodología en el aula
3. Identificar el tipo de colaboración existente entre el profesorado tanto en entornos presenciales como en línea
4. Determinar su percepción acerca de la aplicabilidad y potencial de la gamificación en el aula EFL (English as a Foreign Language) y CLIL (AICLE).

METODOLOGÍA

Se realizó un sondeo con 138 docentes de la isla de Tenerife. Con relación a la muestra obtenida, se ha tenido en cuenta factores tales como el género; la edad; la formación recibida; la etapa educativa en la que desarrollan su actividad docente; las asignaturas habitualmente impartidas; los años de experiencia docente; y si están en posesión de algún certificado que acredite su competencia en comunicación lingüística en inglés. No se diferenciaron centros públicos, concertados o privados, priorizando otros aspectos.

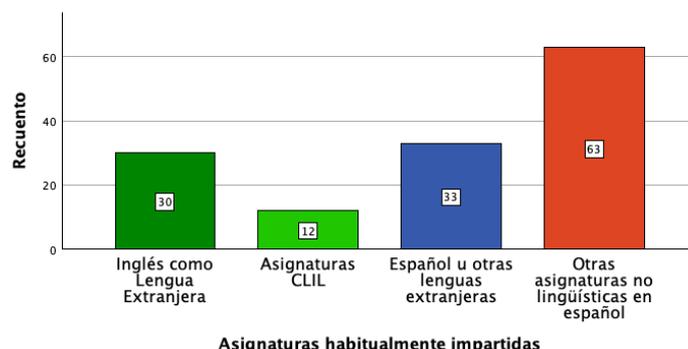
Figura 1

Edad del profesorado participante



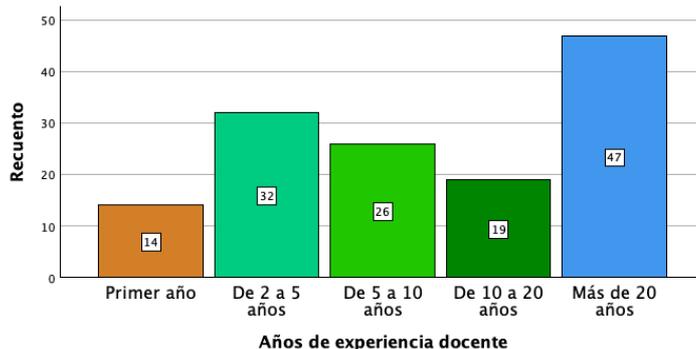
Teniendo en cuenta los factores previamente mencionados, se considera oportuno mencionar que la participación ha sido mayoritariamente femenina (76,09%). La edad de los y las participantes destaca por ser principalmente entre el grupo de *35 a 50 años* (27,5%) y *mayores de cincuenta años* (38,4%). Acerca de la formación recibida, 104 participantes poseen un título de licenciatura, diplomatura o grado, 30 han realizado un máster y 4 se han doctorado. Con respecto a la etapa educativa, 105 imparten docencia en Educación Primaria frente a los 33 restantes que lo hacen en la ESO y Bachillerato.

Figura 2
Asignaturas habitualmente impartidas



En lo que concierne a las asignaturas habitualmente impartidas, 30 participantes son docentes de inglés como lengua extranjera, 12 de asignaturas CLIL (AICLE), 33 enseñan español u otras lenguas extranjeras y los 63 restantes imparten otras asignaturas no lingüísticas en español. En este sentido, esta muestra se podría agrupar en dos grupos distinguiendo por docentes de didáctica de lengua y literatura y docentes de áreas no lingüísticas. Teniendo en cuenta los años de experiencia docente del profesorado participante, destacan los y las que llevan *más de 20 años* (47), de *2 a 5 años* (32) y de *5 a 10 años* (26). La cifra más baja es representada en el profesorado de primer año (14). Estas cifras se pueden apreciar en la *Figura 3* y podrían ser determinantes en las percepciones generales sobre la gamificación como metodología innovadora y sus posibles beneficios tanto en el aprendizaje de lenguas como en otras áreas de conocimiento.

Figura 3
Años de experiencia docente



Finalmente, resulta curioso ver que 49 participantes no poseen ningún tipo de certificado de acreditación de nivel de inglés, pero sin embargo la cifra más alta de acreditados son los y las de B2 (36) y B1 (28). Solo hay 17 personas que han obtenido la acreditación de C1. Aunque no sea objeto de estudio de esta investigación, la falta de una mayor homogeneización de acreditaciones de competencia en comunicación lingüística también puede resultar decisivo en los resultados obtenidos.

Para la recogida de datos se han diseñado e implementado dos instrumentos, una encuesta *ad hoc* y una entrevista semi-estructurada. Con respecto a la encuesta, esta contiene 25 ítems categorizados en tres secciones de acuerdo con los objetivos de

nuestro estudio mencionados previamente en la introducción, *A. Background y formación recibida sobre gamificación; B. Implementación de la gamificación en el aula y grado de innovación; y C. Percepción sobre la gamificación como docente y sobre el aprendizaje de los/las aprendices*. Las respuestas posibles han sido en escala Likert tipo 5 siendo 1. *Totalmente en desacuerdo* y 5. *Totalmente de acuerdo*.

Se analizó la fiabilidad y consistencia interna de la encuesta con SPSS, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.95. A continuación, y a modo ilustrativo, se muestran dos de las tres correlaciones de Pearson más significativas halladas entre los ítems de la encuesta agrupados en base a las categorías planteadas.

Figura 4

Correlaciones de Pearson sobre A. Background y formación recibida sobre gamificación

Correlaciones		1. Conozco los principios básicos de la gamificación (tipologías, uso de insignias y avatares, etc.)	2. Sé cómo se aplica la gamificación en el ámbito educativo, por ejemplo, mediante el MDA (Mechanics, Dynamics and Aesthetics)	3. He leído artículos, libros u otros recursos sobre gamificación en general o del inglés de forma autónoma	4. He asistido a seminarios, talleres o cursos online o presencial sobre gamificación para docentes de forma autónoma	5. He recibido formación específica sobre cómo implementar la gamificación en el aula asignada por mi centro	6. He participado en experiencias de gamificación como estudiante o docente de inglés o de otra área
1. Conozco los principios básicos de la gamificación (tipologías, uso de insignias y avatares, etc.)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,748**	,564**	,615**	,493**	,556**
		138	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
			138	138	138	138	138
2. Sé cómo se aplica la gamificación en el ámbito educativo, por ejemplo, mediante el MDA (Mechanics, Dynamics and Aesthetics)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,748**	1	,656**	,660**	,501**	,595**
		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		138	138	138	138	138	138
3. He leído artículos, libros u otros recursos sobre gamificación en la enseñanza en general o del inglés de forma autónoma	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,564**	,656**	1	,658**	,463**	,488**
		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		138	138	138	138	138	138
4. He asistido a seminarios, talleres o cursos online o presencial sobre gamificación para docentes de forma autónoma	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,615**	,660**	,658**	1	,622**	,534**
		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		138	138	138	138	138	138
5. He recibido formación específica sobre cómo implementar la gamificación en el aula asignada por mi centro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,493**	,501**	,463**	,622**	1	,609**
		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		138	138	138	138	138	138
6. He participado en experiencias de gamificación como estudiante o docente de inglés o de otra área	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,556**	,595**	,488**	,534**	,609**	1
		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		138	138	138	138	138	138

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 5
 Correlaciones de Pearson sobre B. Implementación de la gamificación en el aula y grado de innovación

Correlaciones		7. Integro la gamificación en mi programación didáctica	8. Aplico la gamificación para abordar diferentes objetivos de aprendizaje y perfiles de aprendizaje	9. Incorporo elementos de gamificación en diferentes actividades y tareas de inglés y/o AICLE	10. Utilizo la gamificación con regularidad en mis clases de inglés y/o AICLE	11. Diseño mis propias experiencias de gamificación para mis programaciones de inglés y/o AICLE	12. Utilizo herramientas digitales de gamificación para mis clases de inglés y/o AICLE	13. Evaluó las propuestas de aprendizaje gamificadas con evaluaciones específicas	14. Colaboro con otros docentes para utilizar la gamificación de manera conjunta	15. Comparto mis experiencias de gamificación con otros docentes en mi centro	16. Comparto mis experiencias de gamificación con otros docentes en otros foros virtuales y/o presenciales
7. Integro la gamificación en mi programación didáctica	Correlación de Pearson	1	,915**	,649**	,666**	,604**	,578**	,673**	,645**	,668**	,475**
	Sig. (bilateral)		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
8. Aplico la gamificación para abordar diferentes objetivos de aprendizaje y perfiles de aprendizaje	Correlación de Pearson	,915**	1	,660**	,678**	,646**	,594**	,706**	,619**	,690**	,516**
	Sig. (bilateral)	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
9. Incorporo elementos de gamificación en diferentes actividades y tareas de inglés y/o AICLE	Correlación de Pearson	,649**	,660**	1	,927**	,854**	,857**	,503**	,373**	,458**	,422**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
10. Utilizo la gamificación con regularidad en mis clases de inglés y/o AICLE	Correlación de Pearson	,666**	,678**	,927**	1	,871**	,843**	,526**	,364**	,455**	,436**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
11. Diseño mis propias experiencias de gamificación para mis programaciones de inglés y/o AICLE	Correlación de Pearson	,604**	,646**	,854**	,871**	1	,864**	,582**	,392**	,493**	,451**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
12. Utilizo herramientas digitales de gamificación para mis clases de inglés o AICLE	Correlación de Pearson	,578**	,594**	,857**	,843**	,864**	1	,563**	,372**	,451**	,375**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
13. Evaluó las propuestas de aprendizaje gamificadas con evaluaciones específicas	Correlación de Pearson	,673**	,706**	,503**	,526**	,582**	,563**	1	,691**	,739**	,693**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
14. Colaboro con otros docentes para utilizar la gamificación de manera conjunta	Correlación de Pearson	,645**	,619**	,373**	,364**	,392**	,372**	,691**	1	,804**	,579**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
15. Comparto mis experiencias de gamificación con otros docentes en mi centro	Correlación de Pearson	,668**	,690**	,458**	,455**	,493**	,451**	,739**	,804**	1	,616**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
16. Comparto mis experiencias de gamificación con otros docentes en otros foros virtuales y/o presenciales	Correlación de Pearson	,475**	,516**	,422**	,436**	,451**	,375**	,593**	,579**	,616**	1
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tanto en la *Figura 4* y como en la *5* se puede apreciar que los ítems que se agrupan bajo la *categoría A* y la *categoría B* reflejan una correlación significativa bastante alta entre sí. De esta forma, se demuestra cómo hay una consistencia interna entre las diferentes preguntas y quizás esto haya determinado un posible patrón a la hora de responder quitando aleatoriedad y aportando validez a los resultados y conclusiones derivadas del análisis.

Para la entrevista participaron cinco docentes representativos de los factores descritos en esta sección. Esto quiere decir que se ha buscado diversidad para generar una discusión de resultados mejor contrastada y sustancial posible. Además, se ha optado por adaptar los veinticinco ítems de la encuesta a preguntas de respuesta abierta de forma que se fomentase el desarrollo de respuestas más significativas y un posible debate en la puesta en común con el resto del profesorado entrevistado. El objetivo de la entrevista ha sido obtener una perspectiva más cualitativa para generar un contraste con los resultados cuantitativos derivados de la encuesta. Para la transcripción de la entrevista se usó el software con IA Good Tape (<https://goodtape.io>), posteriormente se revisaron las transcripciones y se contrastaron con las observaciones anotadas por una de las investigadoras participantes en este estudio.

RESULTADOS

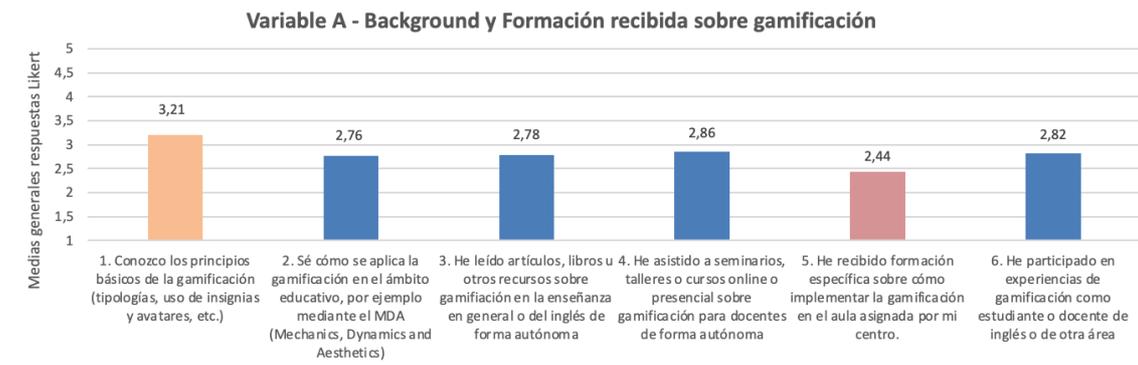
A continuación, se presentan y analizan cinco figuras que agrupan las medias obtenidas de acuerdo con las tres categorías mencionadas en la metodología en base a las percepciones generales del profesorado participante en este estudio.

En la *Figura 6*, se puede observar cómo en ninguno de los primeros seis ítems se obtuvo una respuesta positiva. Las medias resultantes oscilan entre 2 (En desacuerdo) y 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo). Con respecto especialmente a los ítems 3 (2,78), 4 (2,86) y 5 (2,44), los/as maestros/as de Primaria entrevistados mencionaron haber recibido alguna formación sobre gamificación en sus centros, aunque fuera escasa e insuficiente. Sin embargo, el profesorado de la ESO y Bachillerato señalaron que no han recibido formación metodológica sobre gamificación en sus centros. En su lugar, unos han

optado, de forma autodidacta, por leer y hacer cursos online y otros apuntaron haber realizado formación de forma voluntaria y externa a sus centros, por ejemplo, de forma introductoria en el máster de Formación del Profesorado o durante las clases de preparación para las oposiciones.

Figura 6

A. *Background y formación recibida sobre gamificación*



No obstante, varios docentes destacaron que en dicho máster no se les proporcionaron ejemplos concretos ni directrices claras sobre cómo llevar a cabo una implementación efectiva en el aula. Por lo tanto, de forma casi unánime, afirmaron que su aprendizaje sobre gamificación se ha debido más a la práctica diaria mediante su inclusión en las programaciones didácticas o a través de la búsqueda de recursos por cuenta propia.

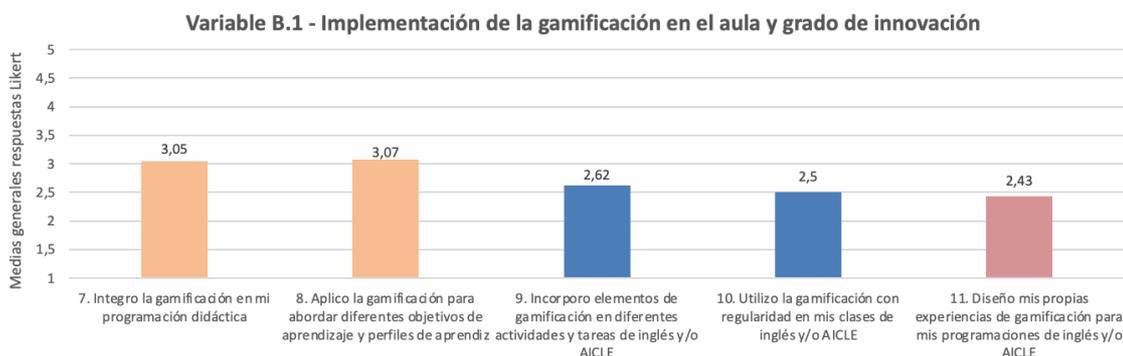
En la *Figura 7*, vuelven a destacar unas medias poco alentadoras sobre el grado de implementación de la gamificación. Sin embargo, en el caso de las medias obtenidas en los ítems 9 (2,62), 10 (2,5) y 11 (2,43), gran parte del profesorado encuestado no imparte en la asignatura de inglés y/o asignaturas AICLE por lo que se estimaba que, en este caso que se pretendía hacer una valoración general de toda la muestra, no fuesen positivas ni sirviesen de indicador para una valoración real.

Algunos docentes entrevistados señalaron que, debido a la falta de recursos tecnológicos en sus centros, a veces se diseñan e implementan actividades gamificadas de forma analógica. Sin embargo, consideran que lo ideal sería no desvincular el uso de la tecnología en la gamificación teniendo en cuenta el potencial de los recursos y aplicaciones que existen online.

En contraste con las medias de los ítems 7 (3,05) y 8 (3,07), el profesorado, indistintamente de etapas, destacó el empleo de *Kahoot* en sus propuestas didácticas. Varios docentes afirmaron que es la herramienta que suele ser más utilizada ya que facilita el desarrollo de competencias clave y fomenta un aprendizaje mucho más interactivo en el aula. Se considera que esto puede deberse en parte a su fácil manejo y a un uso e inclusión continua en las programaciones didácticas.

Figura 7

B.1 Implementación de la gamificación en el aula y grado de innovación



Además de *Kahoot*, también se mencionaron otras herramientas como *Bamboozle* y *Plickers*. Estas dos se conciben como una alternativa para desarrollar actividades grupales y de repaso. No obstante, y teniendo en cuenta el diseño de situaciones de aprendizaje o actividades basadas en el *MDA* o *escape rooms* (Hunicke et al., 2004; Eukel y Morrell, 2020), en ningún caso los ejemplos y experiencias comentados por el profesorado entrevistado corresponden con propuestas más ambiciosas y que realmente se consideren gamificadas (Borrás-Gené, 2017).

Un obstáculo que se destacó es la resistencia de algunos centros o equipos directivos a implementar metodologías innovadoras y alternativas como la gamificación. A este respecto, se mencionó cómo se sigue apostando mayoritariamente por enfoques más tradicionales.

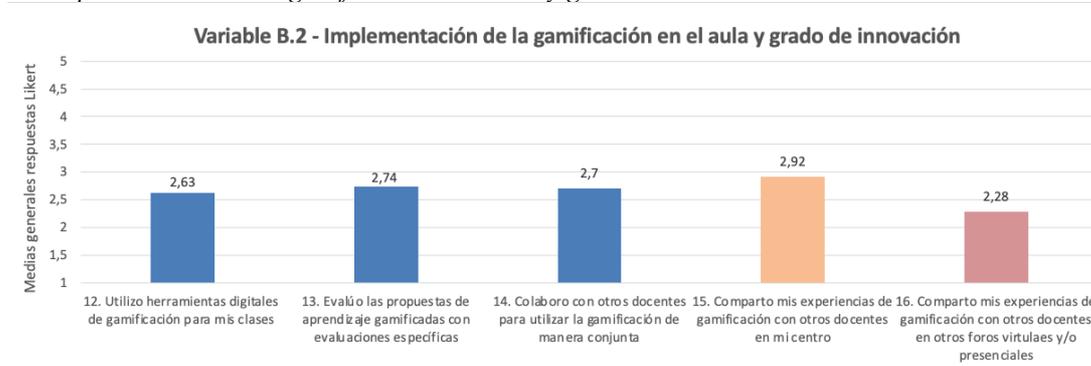
Otra de las causas señaladas fue la falta de una integración formal de la gamificación en el currículum por parte de las autoridades educativas, sugiriendo que una comisión de expertos podría evaluar cómo incluirla eficazmente en el sistema educativo. En este sentido, se comentó que esta labor corresponde a las autoridades educativas y no al cuerpo docente.

En la *Figura 8*, se aprecia una diferencia significativa entre las medias de los ítems 15 (2,92) y 16 (2,28). Esto puede deberse a diferentes factores tales como el ambiente de claustro, el grado de colaboración entre docentes y el tipo de iniciativas que se acometan de forma individual o cooperativa.

Resulta interesante ver cómo la predisposición general para compartir experiencias y/o propuestas didácticas online es bastante baja. En esta línea, algunos docentes entrevistados afirmaron haber implementado con éxito estrategias colaborativas y cooperativas de gamificación. Aunque otros destacaron que los niveles de implementación varían dependiendo de los recursos disponibles, el grupo de estudiantes y el apoyo del centro. Se recalcó la falta de colaboración entre el equipo docente como el principal factor que condiciona un uso aislado de la gamificación.

Figura 8

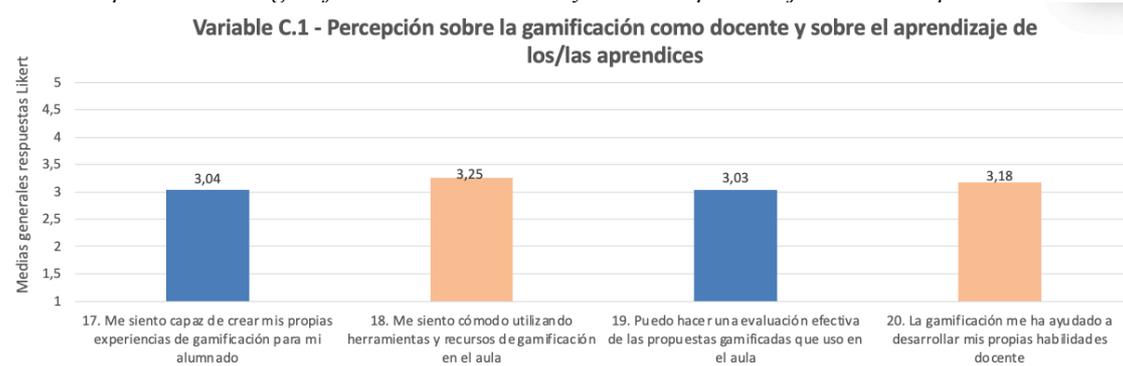
B.2 Implementación de la gamificación en el aula y grado de innovación



En consonancia con las medias reflejadas en las anteriores figuras, se observa en la *Figura 9* como el desconocimiento, la falta de implementación y la ausencia de una visión colectiva de la gamificación en los centros puede condicionar de una manera determinante la percepción de las habilidades docentes, así como la confianza por apostar por innovación y cambios no solo en los planteamientos didácticos sino en la evaluación de los mismos de una manera fiable, rigurosa y eficaz. A colación de esta reflexión, no se obtuvo ningún comentario o conclusión relevante en la entrevista, pero se estima que el solicitar de una forma directa hacer un ejercicio de autoevaluación sobre sus perfiles docentes puede haber sido una cuestión que generase poca comodidad y menos cooperación a un desarrollo amplio de las posibles causas que sustentan estas medias.

Figura 9

C.1 Percepción sobre la gamificación como docente y sobre el aprendizaje de los/las aprendices.

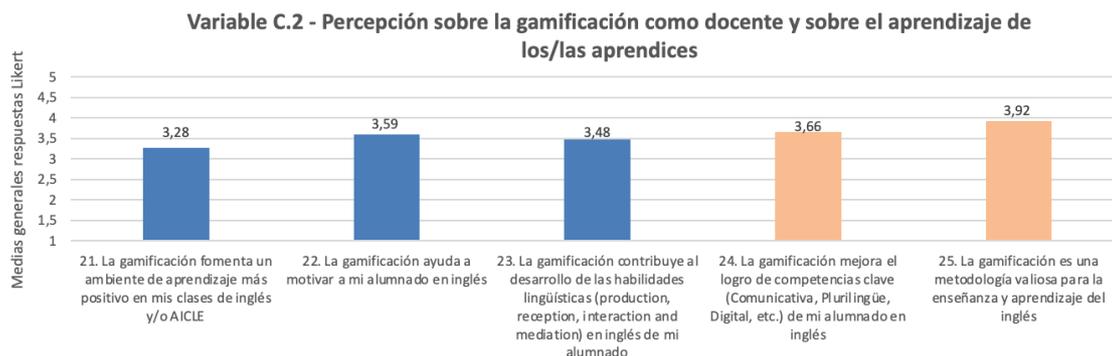


Finalmente, en la *Figura 10* se contemplan las medias generales más altas de los veinticinco ítems incluidos en la encuesta. Aunque en ninguno de los casos se alcanza el valor de 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo), parece que hay un mayor consenso y quizás haciendo un contraste entre medias obtenidas basadas en el factor de la *etapa educativa; años de experiencia docente; o asignaturas habitualmente impartidas* se podría ver una disparidad significativa entre percepciones más específicas.

En general y de nuevo teniendo en cuenta al profesorado entrevistado, la gamificación es percibida como una herramienta poderosa para motivar a los/las estudiantes. Los/las docentes destacaron que introduce un ‘factor sorpresa’ que rompe la rutina y mantiene el interés del alumnado, especialmente cuando se utiliza de forma esporádica. De esta manera, se enfatizó en la importancia de no ‘abusar’ de las actividades gamificadas ya que su impacto disminuye si se emplean con demasiada frecuencia.

Figura 10

C.2 Percepción sobre la gamificación como docente y sobre el aprendizaje de los/las aprendices



Varios docentes entrevistados creen que la gamificación favorece una mayor atención y participación de los/las estudiantes en comparación con los resultados obtenidos mediante métodos tradicionales. Un docente añadió que jugar permite que el alumnado preste más atención y disfruten del aprendizaje, lo que puede tener un efecto positivo en la retención de la información. Sin embargo, otros docentes expresaron cierto grado de escepticismo sobre si la gamificación realmente mejora el aprendizaje. A pesar de que los/las estudiantes pueden estar más motivados, un docente sugirió que la gamificación no es necesariamente superior a otros métodos tradicionales en términos de aprendizaje significativo. En su opinión, un aprendiz puede aprender de forma eficiente sin gamificación y de esta manera incidió en que no es nada que no se haya conseguido antes a través de otras herramientas y metodologías.

En definitiva, para el profesorado entrevistado la gamificación se concibe como un recurso valioso para desarrollar las *soft skills* como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. A través de la referenciación de experiencias previas se apuntó que las actividades colaborativas gamificadas ayudan a los/las estudiantes a interactuar y cooperar más, especialmente a aquellos perfiles más introvertidos o que suelen quedarse aislados en tareas individuales. No obstante, se mostró consternación sobre el riesgo que conlleva una dependencia a la tecnología, y más con la llegada de la *IA-Gen*, en el ámbito educativo y su impacto directo en un menor desarrollo de algunas habilidades que consideran básicas tales como la ortografía o el cálculo mental. En este sentido se hizo hincapié en la necesidad de equilibrar el uso de la tecnología con métodos más tradicionales destacando el empleo de actividades gamificadas en un entorno físico que podría ser tanto dentro como fuera del aula.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados analizados previamente, se considera que la hipótesis - *el profesorado muestra una percepción general positiva sobre la gamificación* - no es concluyente puesto que teniendo en cuenta las medias obtenidas en la *Figura 10* no existe un profesorado mayoritario que perciba la gamificación como una metodología que potencialmente mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje ya sea tanto para la adquisición de lenguas extranjeras como para otros conocimientos. No obstante, la percepción del grupo entrevistado va en mayor consonancia con los hallazgos encontrados en González y Pujolà (2021); Spathopoulou y Pitychoutis (2024); Al-Harbi and Madini (2024); Batlle and González (2023); Battle y Suárez (2019); y Colomo-Magaña et al (2020).

Con respecto a los objetivos planteados en este estudio:

1. Conocer el grado de formación del profesorado en servicio sobre gamificación. Al igual que se refleja en Spathopoulou y Pitychoutis (2024) suele haber un mayor conocimiento, interés e incluso formación autodidacta por parte del profesorado más joven y que lleva menos años de experiencia docente en los centros. Sin embargo, de forma general, impera el desconocimiento, la falta de formación formal y autónoma y un bajo porcentaje de participación en experiencias introductorias en esta metodología. En este sentido, se precisa, por un lado, una mejora y mayor apuesta por planteamientos formativos significativos en los centros y, por otro lado, de un seguimiento real para que transformen la práctica a medio y largo plazo de sus equipos docentes.

2. Averiguar sobre si se realiza una aplicación real, significativa e innovadora de esta metodología en el aula. De acuerdo con los resultados generales obtenidos y estableciendo una relación con el estudio de Spathopoulou y Pitychoutis (2024), no se suele implementar con frecuencia esta metodología. Sin embargo, el profesorado que sí lo hace suele, de nuevo, ser el más joven y con menor experiencia docente. No obstante, el *background* del profesorado no suele ser un factor determinante que influya en el impacto y posibles beneficios en los resultados de aprendizaje.

3. Identificar el tipo de colaboración existente entre el profesorado tanto en entornos presenciales como en línea. Sobre este objetivo, el nivel de colaboración es reducido y suele darse en los núcleos cercanos y de confianza que pueden estar dentro del mismo claustro o ser amistades que trabajen en otros centros. Por este motivo, y al igual que se ha observado en Battle y González (2023), aplicar la gamificación en las programaciones didácticas puede ser visto como un desafío debido a la poca predisposición y escepticismo del profesorado. En este caso, estos factores sí pueden condicionar el éxito de aprendizajes gamificados. Debido a esto, y teniendo en cuenta los resultados hallados en Al-Harbi y Madini, (2024), se hace oportuno incidir en la necesidad de una mayor práctica mediante la realización de propuestas conjuntas, incentivar la colaboración entre docentes y desarrollar una formación específica sobre esta metodología de forma que pueda propiciar un cambio en la percepción del profesorado y el desarrollo de nuevas iniciativas.

4. Determinar su percepción acerca de la aplicabilidad y potencial de la gamificación en el aula EFL (English as a Foreign Language) y CLIL (AICLE). La percepción del profesorado genérica no es del todo positiva o negativa. Sin embargo, sobre la inclusión de la gamificación en el aula y teniendo en cuenta al profesorado entrevistado se afirma que ésta genera una mayor expectación, motivación, implicación y participación. Esta percepción es similar a la de los estudios de Dalmases (2017), Batlle y González (2023),

y Colomo-Magaña et al. (2020) donde además se cree que el alumnado está más focalizado en su aprendizaje y se desarrolla incluso una interdependencia positiva entre los y las aprendices. En el estudio realizado por Spathopoulou y Pitychoutis (2024) se afirma que la gamificación puede contribuir a la reducción de la ansiedad del aprendiz y mejorar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En esta misma línea, la evaluación formativa basada en la gamificación también puede fomentar resultados positivos y generar un aprendizaje transferible a otros contextos tanto formales como no formales.

En contraposición con los aspectos positivos destacados previamente, en el estudio llevado a cabo por Al-Harbi y Madini, (2024) se incide de igual modo en los posibles efectos negativos de implementar la gamificación en el aula. Los aspectos que generan más consternación en el profesorado y que pueden ser compartidos por la muestra de nuestro estudio apreciable en la *Figura 10*, son la reducción de contenidos teóricos, el desarrollo de un aprendizaje menos profundo, el entorpecimiento de las dinámicas debido al uso de la tecnología y las complicaciones derivadas de problemas técnicos. Pero quizás lo que puede inclinar más la balanza en el postulado del profesorado pueden ser los problemas de conducta y sociabilidad de un alumnado que reciba y experimente un aprendizaje más digitalizado.

APORTACIÓN DE CADA CONTRIBUYENTE

Sergio David Francisco Déniz: Conceptualización; Investigación; Curación de datos y análisis formal; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

Daniella García Pérez: Conceptualización; Investigación; Redacción (borrador original).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Harbi, G. M. and Madini, A.A. (2024). An Exploration of EFL Teachers' Perceptions of Using Game-Based Learning Tools in Virtual Classes in a Saudi Primary School Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 15 (4), 1156-1168. <https://doi.org/10.17507/jltr.1504.13>
- Batlle-Rodríguez, J., González-Argüello, M.V. y Pujolà, J.T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea* 2(2), 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Batlle, J. and González, V. (2023). Foreign Language Teachers' Perceptions after Gamified Classroom Practice. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(1), 31-41. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
- Batlle, J. y Suárez. M. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua. Puntos, insignias y tablas de clasificación. *E-Aesla*, 5, 43-52. <http://bit.ly/4gnebd8>
- Buckley, P. and Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>

- Bolstad, R. and McDowall, S. (2019). *Games, gamification, and game design for learning. Innovative practice and possibilities in New Zealand schools*. New Zealand Council for Educational Research. <https://bit.ly/3P3ej5G>
- Borrás-Gené, O. (2017). *Fundamentos de gamificación*. Rectorado UPM.
- Cancino, M. and Viguera, C. (2024). The impact of a gamified approach on vocabulary learning and vocabulary self-efficacy: evidence from a Chilean primary EFL school. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19, 33-43. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.19932>
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 233-242. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400233>
- Contreras-Espinosa, R. S. y Eguía, J.L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. InCom-UAB Publicacions.
- Dalmases, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. E-eleando: ELE en red. *Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74. <https://bit.ly/41xjJxt>
- De la Peña, C. y Yuste, B.C. (2024). Metodología activa y digitalizada en L2: Efecto en el rendimiento académico. *Revista Signos*, 57, 52-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342024000100052>
- Deterding, S. et al. (2011, 7th-12th May). *Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts*. [Conference]. International Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver, Canada. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575v>
- Eukel, H. and Morrell, B. (2020). Ensuring Educational Escape-Room Success: The Process of Designing, Piloting, Evaluating, Redesigning, and Re-Evaluating Educational Escape Rooms. *Simulation & Gaming*, 52 (1), 18-23. <https://doi.org/10.1177/1046878120953453>
- Foncubierta, J.M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- Francisco-Déniz, S.D. y García-Pérez, D. (2023). La percepción del aprendiz sobre su desarrollo competencial en una situación de aprendizaje gamificada en EFL. *Aula Abierta*, 52(4), 389-399. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.389-399>
- Gómez-Trigueros, I.M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 3 (8), 3-16. <https://bit.ly/4gEBRtu>
- González, V. y Pujolà, J.T. (2021). Del juego a la gamificación: una exploración de las experiencias lúdicas de profesores de lenguas extranjeras. En Hinojo Lucena, F. J., Arias Romero, S. M., Campos Soto, M. N., y Pozo Sánchez, S. (Eds.). *Innovación e investigación educativa para la formación docente*, 398-412. Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3t2s.36>
- Hunicke, R., Leblanc, M., Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *AAAI Workshop on Challenges in Game*, 4(4), 1-5. <https://bit.ly/4feTtLq>
- Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de

- español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Meng, Ch. et al (2024). Investigating the impact of Gamification components on online learners' engagement. *Smart Learning Environments*, 11(1), 11-47. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00336-3>
- Perry, B. (2015). Gamifying French language learning: A case study examining a quest-based augmented reality mobile learning tool. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308-2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Pujolà, J. and Appel, C. (2020). Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning. In M. Kruk & M. Peterson (Eds.). *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching*, 93-111. IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch005>
- Pujolà, J. (2021). Gamification: motivating language learning with gameful elements. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds). *Innovative Language Pedagogy Report*, 109-114. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1244>
- Spathopoulou, F. y Pitychoutis, K. M. (2024). Teachers' attitudes on gamification: The Greek EFL context. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 163-176. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3630>
- Sykes, J. and Reinhart, J. (2013) *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Pearson.
- Zainuddin, Z. et al (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zichermann, G. and Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.
- Zhihui, Z. and Crawford, J. (2023). EFL learners' motivation in a gamified formative assessment: The case of Quizizz. *Education and Information Technologies*, 29(5), 6217-6239. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12034-7>
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012) *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.