



# La percepción del aprendiz sobre su desarrollo competencial en una situación de aprendizaje gamificada en EFL

**Sergio David Francisco Déniz**

Universidad de La Laguna

mail: [sfrancis@ull.edu.es](mailto:sfrancis@ull.edu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9529-6825>

**Daniella García Pérez**

Universidad de La Laguna

mail: [alu0101018331@ull.edu.es](mailto:alu0101018331@ull.edu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6699-3584>

## RESUMEN

En el presente estudio se expondrán los resultados obtenidos de unas encuestas de satisfacción inicial y final empleadas durante la implementación de una situación de aprendizaje gamificada, siguiendo el modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), en EFL en un centro de la isla de Tenerife, más concretamente con dos grupos del curso de sexto de educación primaria. En ambas encuestas se ha pretendido valorar el tratamiento y desarrollo de las competencias clave (comunicativa y plurilingüe; digital; ciudadana; y personal, social y de aprender a aprender), previamente a la implementación y una vez realizada la situación de aprendizaje desde la perspectiva de los/las aprendices. Posteriormente, se analizarán los resultados obtenidos atendiendo al desarrollo de las competencias clave, logro de objetivos de aprendizajes integrados, así como grado de motivación y diversión de los/las aprendices. Para concluir, y de acuerdo con la contextualización teórica, se valorarán los resultados más positivos y reseñables de la propuesta, así como los aspectos a tener en cuenta en propuestas futuras.

*Palabras clave:* Aprendizaje Permanente, Competencias Clave, Gamificación, Situación de Aprendizaje.

## The perception of the learner about his/her competency development in a EFL gamified learning situation

### ABSTRACT

The main purpose of this article is to present the results obtained regarding two satisfaction surveys, initial and final, used in the implementation of a gamified learning situation, based on the use of the MDA model (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), in EFL in a school in Tenerife. The target groups are from sixth grade of primary education. In both surveys, the aim was to measure the treatment and development of the key competences (literacy and multilingual; digital, citizenship; and personal, social and learning to learn), before and after the implementation of the learning situation took place, from the pupils' perspective. Later on, the results will be analyzed and discussed regarding the key competences development, the fulfillment of the integrated learning objectives as well as the level of motivation and fun perceived by the learners. To conclude, in contrast with the theoretical framework, the most positive and significant results will be addressed and the possible improvements for further research will be pointed out.

*Keywords:* Gamification, Key Competences, Learning Situations, Lifelong Learning.



## 1. Introducción: El enfoque competencial como respuesta al mundo VUCA

El paradigma social actual dista mucho del de finales del siglo veinte debido a los constantes cambios, progresos e incertidumbres que han sucedido desde entonces. Dentro de las tendencias globales actuales se destacan varias como decisivas para una transformación significativa del mundo para 2030: los acelerados cambios tecnológicos; la globalización, su impacto en el territorio y la desigualdad social global; la diversidad social; los conflictos, la desvinculación democrática y nuevas formas de violencia; los riesgos ecológicos; y el desequilibrio entre desarrollo económico y social y la sostenibilidad medioambiental (National Intelligence Council, 2012). Es por eso que ha se denominado como mundo VUCA: Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity (Taguma y Rychen, 2016) a la realidad social que nos ha tocado vivir. Esto quiere decir que los retos y oportunidades a los que los ciudadanos/as están y estarán expuestos se caracterizan por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad.

Desde los años 70 del pasado siglo se hace evidente la necesidad de apostar por metodologías de enseñanza/aprendizaje que contribuyan a la educación permanente o *lifelong learning* del aprendiz y ciudadano/a del futuro (UNESCO, 1972). Sin embargo, este concepto pionero en aquel momento se ha tornado en una necesidad actual y, desde el primer Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) hasta su actualización (Taguma y Rychen, 2016), junto con la Estrategia 2020 (mission, 2010) y el *Learning Compass 2030* (OECD, 2019), por citar varios documentos clave, se incide en el replanteamiento de los métodos de aprendizaje hacia modelos afines al enfoque competencial (UNESCO, 2017). El enfoque por competencias clave ha demostrado progresivamente dar respuesta a la potenciación de un aprendizaje permanente, autónomo y significativo y así ha quedado evidenciado en los principales documentos de política educativa europea, al igual que en su paulatina implantación y actualización en los diferentes sistemas educativos de la UE.

En consonancia con este aprendizaje permanente cabe señalar los subobjetivos 4.4. y 4.7. dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Educación de Calidad* desarrollados por la ONU para la Agenda 2030:

- 4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Organización de las Naciones Unidas, 2015, pp. 19-20)

Esto constata la necesidad de repensar un tipo de aprendizaje holístico, integrador, centrado en tareas complejas, que contemple la incertidumbre como escenario principal de actuación y que se focalice en la capacidad crítica y adaptativa del aprendiz, es decir, un aprendizaje basado en la adquisición de las competencias transformadoras, tales como la creación de nuevos valores, la reconciliación de tensiones y dilemas, y la asunción de responsabilidad (OECD, 2019).

De acuerdo con Haste (2001), un ser humano competente se caracteriza principalmente por su capacidad para solucionar pro-

blemas, narrar historias y manejar herramientas. Esta conceptualización se puede relacionar con la nueva definición de competencia global (OECD, 2019) en la que se establece que, para que una persona desarrolle todo su potencial de forma integral, se debe atender a las dimensiones de conocimiento, habilidades, y actitudes y valores.

Finalmente, un requisito indispensable en la búsqueda de métodos de aprendizaje que se alineen con el enfoque competencial es su grado de afinidad con el ciclo AAR o ciclo de Anticipación, Acción y Reflexión (OECD, 2019), ya que se considera un factor clave para fomentar tanto el desarrollo de la competencia global como el de las competencias transformadoras. Esto supone que los/las aprendices se vean inmersos en procesos interactivos y contextualizados de aprendizaje donde continuamente tengan oportunidades de desarrollar su pensamiento crítico y actuar de forma autónoma y responsable como reflejo de una posible situación real. Además, se debe trazar objetivos que no sólo contemplen el beneficio y/o progreso individual, sino también el colectivo y global.

## 2. El enfoque competencial a través de situaciones de aprendizaje gamificadas

En el año 2018 la Comisión Europea (2018) plantea tres iniciativas a ser desarrolladas por los países miembros con relación a la Agenda 2030. Principalmente cabe destacar la actualización de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (Consejo Europeo, 2006) sobre el tratamiento de las competencias clave para el aprendizaje permanente (European Union, 2018) y el desarrollo del Plan de Acción de Educación Digital (Comisión Europea, 2020) con su correspondiente marco europeo de competencia digital (European Commission et al., 2022).

Una de las actualizaciones más relevantes, en consonancia con los factores señalados previamente en la introducción, se puede apreciar en las competencias clave (European Commission, 2019) a adquirir y desarrollar en el aprendizaje formal, no formal e informal como garantía de promoción de una educación permanente. De acuerdo con la Comisión Europea (2018), se debe garantizar el logro de las competencias clave promoviendo metodologías afines y que generen oportunidades de aprendizajes significativos, contextualizados y útiles para los retos y demandas actuales y futuras.

Teniendo en cuenta las premisas previas, en la concreción que se ha realizado para el marco legislativo educativo español, tanto en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), como en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b) se insta al diseño de situaciones de aprendizaje como elemento clave de la programación de cualquier área en ambas etapas educativas para garantizar la adquisición y desarrollo de las competencias clave. Este planteamiento didáctico se puede definir como “situaciones contextualizadas y complejas que requieren la resolución de una tarea por parte del alumnado a través de la movilización de competencias y de la puesta en funcionamiento de estrategias y de los saberes básicos de forma integrada” (Moya Otero y Luengo Orcajo, 2022, p. 64).

A continuación, solo se abordarán las competencias clave escogidas para el diseño de la situación de aprendizaje de la presente investigación. Esta ha sido elaborada mediante gamificación, para el área de inglés como lengua extranjera y llevada a cabo en sexto de educación primaria. Para tal efecto se ha contemplado principalmente su relación con el Real Decreto de dicha etapa, el nuevo

currículo de la asignatura de primera lengua extranjera de la comunidad autónoma de Canarias establecido en el Decreto 211, 2022, de 10 de noviembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, 2022), así como el principal documento de referencia europeo mencionado anteriormente (European Commission, 2019).

La competencia lingüística actualmente representa dos competencias que comparten muchas similitudes, estas son la comunicativa y la plurilingüe. El MCER (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas) (Council of Europe, 2020) ha sido el documento principal a la hora de establecer sus definiciones y orientaciones sobre cómo adquirirlas y desarrollarlas a través de diferentes descriptores. Es oportuno señalar que tanto la metodología propuesta, diseño y evaluación, como los descriptores lingüísticos señalan un claro enfoque competencial, puesto que se incide en la propuesta de actividades que implique la potenciación de destrezas, conocimiento y actitudes. En el presente estudio se ha priorizado la potenciación de la lectura comprensiva mediante hipertextos y en un segundo plano la producción escrita digital.

En relación a la competencia digital, ya se ha indicado anteriormente la trascendencia del Plan de Acción de Educación Digital y el Marco Europeo de Competencia Digital. Sin embargo, dentro del contexto español se llevó a cabo una primera iniciativa de marco relacionado con esta competencia en 2017 (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017) con su correspondiente actualización en 2022. Esto solo denota un esfuerzo nacional y comunitario por establecer unas directrices adecuadas para toda la comunidad educativa sobre qué implica ser competente digitalmente y cómo fomentar un aprendizaje que sea conducente a tal fin. De este modo, se establecen una serie de áreas digitales con las que toda persona debe familiarizarse para su desarrollo académico, laboral, social e individual. Las principales áreas abordadas en la innovación realizada son las de alfabetización digital y la creación de contenido digital.

La competencia personal, social y de aprender a aprender quizás es una de las más valoradas en el *Learning Compass 2030* (OECD, 2019). Dentro de las principales destrezas relacionadas con esta competencia se puede destacar el pensamiento crítico, la autorregulación, la automonitorización, la resolución de problemas y la capacidad de adaptación (European Union, 2019). Se concibe que son destrezas fundamentales para cualquier persona que quiera prosperar en cualquier ámbito de su vida de acuerdo con las predicciones y objetivos de la Agenda 2030. Además, este tipo de destrezas metacognitivas tan transversales implican el desarrollo del autoconocimiento, esto quiere decir la detección de las debilidades y fortalezas no solo individuales, sino además en tareas que impliquen colaboración y/o cooperación. Para esta innovación se ha establecido una orientación relacionada con el trabajo cooperativo y la creación del producto final de aprendizaje, además de una reflexión final acerca de los objetivos y proceso de aprendizaje planteados.

La competencia ciudadana ha sido la última escogida para la elaboración de la situación de aprendizaje implementada. Esta competencia está estrechamente relacionada con el concepto de competencia global y con dos de las competencias transformadoras, la reconciliación de tensiones y dilemas, de un lado, y la asunción de responsabilidad (OECD, 2019), de otro. Mediante el trabajo por grupos cooperativos se pretende potenciar las habilidades sociales esenciales para el fomento del bien individual y colectivo además del logro de los objetivos de aprendizaje fijados (García et al., 2019).

Una de las directrices más reseñables es la de elaborar situaciones de aprendizaje que incluyan dinámicas que contemplen el trabajo de todas las dimensiones de las competencias seleccionadas; es

decir, que para fomentar un aprendizaje competencial eficaz se debe abarcar el desarrollo de las dimensiones cognitivas, procedurales y actitudinales. Otra directriz a seguir es abordar las competencias de forma interrelacionada y en múltiples contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal) (Moya Otero y Luengo Orcajo, 2022).

Para el planteamiento de situaciones de aprendizaje que cumplan con el objetivo de fomentar una educación permanente y significativa, se pueden emplear diferentes metodologías que han demostrado ser afines y eficaces para tal fin (Pérez Gómez, 2012). El Aprendizaje Basado en Tareas (APB) y el Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning* por sus siglas en inglés) se caracterizan por ofrecer unos planteamientos didácticos donde prima, la hipercontextualización (Willis y Willis, 2007), un carácter holístico y la transferencia de conocimientos a contextos que no son meramente formales mediante el andamiaje de procesos, destrezas y estrategias (Lewis, 2019).

Respecto a la alfabetización digital y su importancia subrayada previamente, en los planteamientos didácticos que se lleven a cabo, sean situaciones de aprendizaje o no, es fundamental incidir en el uso de la tecnología con fines específicos. De esta forma, y como se puede apreciar en la presente innovación, las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) (Pinto et al., 2007) contribuyen a orientar de una forma más específica la adquisición y desarrollo de destrezas, estrategias y conocimiento digital y, además, generar una mayor garantía en los planteamientos que se vinculen al uso de las TIC.

En el diseño de la presente situación de aprendizaje se ha optado por integrar la gamificación como estrategia metodológica innovadora. Esta decisión se ha fundamentado en la relevancia y el impacto actual de la gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y áreas no lingüísticas (Bárcena y Sanfilippo, 2015; Battle, 2016; Battle et al., 2018; Battle y Suárez, 2019; Cordero y Núñez, 2018; Cruaud, 2017; Dalmases, 2017; Foncubierta, 2014; Perry, 2015; Vallejo, 2019). De acuerdo con Zichermann y Cunningham (2011) y Werbach y Hunter (2012), esta metodología se puede definir como el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas de diferente índole y bajo distintos agrupamientos. Existen tres factores esenciales que sirven para identificar o desarrollar un aprendizaje gamificado (Borrás Gené, 2017):

- Voluntariedad, esto es, la predisposición autónoma del aprendiz a la hora de jugar.
- Resolución de problemas: la capacidad de los jugadores para gestionar situaciones mediante su participación en un juego; y
- Equilibrio entre una estructura diseñada dentro de la dinámica gamificada y un margen de libertad para que el/la aprendiz pueda explorar sus posibilidades y potencial.

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de una situación de aprendizaje gamificada es el grado de motivación del aprendiz. Este puede considerarse como un indicador de si el proceso de aprendizaje es realmente significativo o no. El grado de autonomía del que dispone el aprendiz, la implicación y su grado de participación y socialización pueden aumentar o disminuir en función de la motivación generada (Deci y Ryan, 1985).

Según Shi et al. (2014), se pueden identificar una serie de características que afectan directamente al grado de motivación intrínseca de un aprendiz respecto a un proceso de enseñanza/aprendizaje:

- Competencia: también definida como maestría, se corresponde con la capacidad del aprendiz para asumir y cumplir satisfactoriamente con retos planteados de forma externa.

- Relaciones: el deseo universal de una persona para interactuar con otras y establecer vínculos sociales de acuerdo con sus centros de interés.
- Autonomía: tener la posibilidad de tomar decisiones y realizar acciones siguiendo el criterio propio en una tarea.

Con el fin de fomentar la motivación intrínseca lo mejor posible, se han tenido en cuenta en el presente estudio las siguientes propuestas planteadas por Shi et al. (2014) con relación a las características previamente definidas:

- Definir objetivos claros para los/las aprendices y diferentes formas de lograrlos.
- Incluir herramientas variadas que faciliten una interacción eficiente entre los/las participantes.
- Generar un *feedback* constante, principalmente positivo, para cada actividad o paso incluido en la dinámica.
- Establecer consecuencias significativas en la toma de decisiones.
- Crear un entorno gamificado de aprendizaje flexible y adaptable a los diferentes perfiles de aprendizaje del grupo.
- Incluir una dificultad graduada ascendente en las dinámicas o pasos a seguir.
- Proporcionar opciones para ir hacia delante y revertir decisiones dentro del escenario de aprendizaje.
- Incentivar el liderazgo de los/las aprendices en la dinámica para que su progreso dependa de sus decisiones e interacciones.
- Fomentar la diversión (Lazzaro, 2004).
- Promover oportunidades para explorar y disfrutar en comunidad.
- Impulsar conexiones entre aprendices para identificar y desarrollar sus propios intereses, habilidades y propósitos.
- Apreciar y reconocer las contribuciones y los logros; tanto por el/la docente como el resto de aprendices.

### 3. Hipótesis y Objetivos

A continuación, se presenta la hipótesis de este estudio:

- Averiguar si una situación de aprendizaje gamificada en EFL contribuye exponencialmente a la adquisición y desarrollo de competencias clave seleccionadas.

Para la verificación de esta hipótesis se han trazado los siguientes objetivos didácticos, que serán evaluados nuevamente en las conclusiones de este estudio:

Mejora del tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe en una situación de aprendizaje gamificada a través de una contextualización total del aprendizaje.

Focalización del trabajo de la competencia digital mediante la potenciación de las áreas/destrezas digitales de búsqueda de información y creación de productos digitales.

Afianzamiento del trabajo cooperativo para la optimización del desarrollo de la competencia personal, social y aprender a aprender y ciudadana.

### 4. Metodología

A continuación, se expone qué criterio se ha seguido para plantear una situación de aprendizaje gamificada. Una de las propuestas más empleada a la hora de diseñar una dinámica gamificada es la MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*). Hunnicke et al. (2004) desarrollaron una taxonomía, en la que también se observan fac-

tores mencionados en los trabajos de Zichermann y Cunningham (2011), Werbach y Hunter (2012) y Herranz (2013), que plantea qué elementos debe integrar cualquier dinámica gamificada. Por consiguiente, se establecerá un nexo entre estos aspectos y la propuesta de intervención<sup>1</sup>:

- Sensación. Para generar una sensación de realidad virtual se ha diseñado un *escape room* en el que los/las aprendices, en grupos cooperativos, deberán navegar por diferentes estancias de un centro educativo e intentar resolver el misterio detrás de un asesinato.
- Fantasía. Cada aprendiz tendrá un rol específico dentro de su grupo policial con tareas específicas asignadas. Para ello, se ha escogido una serie de televisión policíaca actual con el fin de facilitar aún más la contextualización y comprensión de sus roles y tareas.
- Narrativa. Se ha elaborado una historia de asesinato en la cual se oculta quién ha matado a la directora del centro. Al principio del *escape room*, se les ha facilitado una sinopsis; un *dashboard* emulando el que tendrían en una comisaría de policía; y diferentes escenarios de juego donde tendrán acceso a coartadas y pistas para finalmente desarrollar un veredicto y su correspondiente denuncia.
- Reto. Supone un desafío para los grupos cooperativos, puesto que disponen de un tiempo limitado. Una vez se avanza a otro escenario, no pueden volver hacia atrás y, además, tienen varios intentos para lanzar su acusación o serían "expulsados/as" del caso.
- Socialización. Para el logro de los objetivos trazados y la resolución del crimen, es imprescindible que el/la aprendiz conozca su rol y tareas para compaginarse con el resto de su equipo. Durante el tiempo de juego compartirán impresiones, dudas, éxitos y fracasos.
- Descubrimiento. La decisión de plantear un *escape room* dentro de esta situación de aprendizaje gamificada es fomentar una mayor autonomía en el aprendizaje.
- Expresión. Donde más se puede apreciar este elemento es al finalizar, con los veredictos y la creación de la denuncia policial formal. Deben seguir unas pautas, pero dispondrán de libertad para argumentar de acuerdo con sus pistas recabadas.
- Entretenimiento. Se considera que la intriga y el misterio de resolver un crimen pueden favorecer la diversión en esta situación de aprendizaje.

Además de los elementos previos, se han incluido dos componentes característicos de cualquier aprendizaje gamificado, estos son, los avatares y las insignias. Con respecto a los avatares, cada grupo cooperativo participante tendrá cuatro roles disponibles distintos. Para la correcta asignación de los mismos, se consideraron los roles asignados por el/la docente previamente a la innovación. Los avatares creados para esta innovación son los siguientes:

- *Captain*: toma de decisiones relevantes, realización de acuerdos entre los/las integrantes del equipo y fomento de la motivación colectiva.
- *Sergeant*: organización del trabajo, distribución de las tareas y control del foco y la serenidad dentro del equipo.
- *Detective 1*: comunicación de las decisiones finales del equipo y verificación de la denuncia policial formal.

<sup>1</sup> En el siguiente enlace se puede consultar la propuesta de intervención llevada a cabo <https://view.genial.ly/5eda42171827e00d09f60e1a/game-breakout-escape-room-who-hated-the-principal-of-the-high-school>

- *Detective 2*: control del tiempo y realización del seguimiento por escrito del trabajo y los pasos llevados a cabo.

Finalmente, se presentan las once insignias creadas para esta innovación:

- Misterio resuelto: completar la tarea y resolver el misterio.
- Trabajo en equipo: trabajar correctamente en equipo, respetando los roles, cooperando y dando valor a sus opiniones.
- Producción de textos: completar exitosamente el *report*.
- Pódium: ser de los tres primeros equipos en resolver el misterio.
- Comunicación en inglés: dialogar entre compañeros/as y con el profesorado en inglés.
- Respetar las reglas: respetar las reglas establecidas y valora el juego.
- Gestión del tiempo y recursos: saber gestionar el tiempo y los recursos dados.
- Trabajo independiente: trabajar de forma autónoma, buscando la manera de aprender a aprender.
- Entusiasmo por el aprendizaje: mostrar entusiasmo por la actividad y el aprendizaje.
- Ayuda a los compañeros/as: ayudar a los compañeros/as en alguna dificultad.
- Comprensión de los textos: comprender los diferentes textos de la actividad.

#### 4.1. Contexto y Muestra del estudio

Esta investigación se ha llevado a cabo en un colegio de la isla de Tenerife, conocido como *Mayco School of English*. En este centro se imparte desde Educación infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Este colegio consta de 44 profesores/as y en torno a 400 alumnos/as. Es una institución bilingüe/trilingüe donde la innovación pedagógica del colegio se ha centrado en la creación de dos planes de estudio paralelos, uno en español y otro en inglés.

Las asignaturas de Educación Física, Educación Plástica y Visual, Ciencias Naturales y el Inglés como Segunda Lengua se imparten únicamente en inglés.

En este estudio en concreto participaron 30 alumnos/as de sexto curso de Primaria, divididos en dos grupos de 15 alumnos/as cada uno. Fueron agrupados en grupos de cuatro estudiantes y se les asignaron diferentes roles a la hora de completar el trabajo. En total, el curso de 6° A lo integraron cinco grupos cooperativos (1, 2, 3, 4 y 5) y el de 6° B cuatro grupos cooperativos (6, 7, 8 y 9). Los productos finales de aprendizaje realizados por los grupos cooperativos consistieron en la elaboración de un veredicto sobre el culpable de asesinato y la realización de una denuncia formal que justificase sus conclusiones.

#### 4.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se elaboraron dos encuestas de satisfacción, una inicial y otra final. Ya que no se tomó como referencia ninguna encuesta realizada en estudios previos, se procedió a medir la fiabilidad y consistencia interna de ambas encuestas hallando el coeficiente de alfa de Cronbach. En lo que concierne a la encuesta inicial se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.78 y para ello se tomó la decisión de eliminar dos variables del total de veintidós que conforman dicha encuesta. Respecto a la encuesta final, se obtuvo un alfa de Cronbach 0.84 y no se eliminó ninguna variable de un total de veinte.

Además de medir la fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos, también se procedió a averiguar las posibles correlaciones entre las diferentes variables. Para tal fin se halló el coeficiente de Pearson. Las correlaciones más significativas se han tenido en cuenta para el análisis de la implementación en la sección de resultados del presente artículo. Con respecto a la encuesta inicial, se identificaron un total de tres correlaciones significativas y, en relación a la encuesta final, un total de cuatro.

A continuación, y a modo de ejemplo, se presentan dos de las correlaciones más significativas.

**Tabla 1.**

*El uso de las TAC en EFL (Encuesta inicial). Elaboración propia*

		Uso de recursos digitales ayuda a aprender vocabulario y conceptos nuevos	Uso de recursos digitales facilita la comprensión oral/escrita en inglés	Uso de recursos digitales ayuda a aprender nuevas formas de expresión en inglés	Uso de recursos digitales sirve a aprender otras cosas
Uso de recursos digitales ayuda a aprender vocabulario y conceptos nuevos	Correlación de Pearson	1	0.407*	0.397*	0.547**
	Sig. (bilateral)		0.021	0.024	0.001
	N	32	32	32	32
Uso de recursos digitales facilita la comprensión oral/escrita en inglés	Correlación de Pearson	0.407*	1	0.772**	0.392*
	Sig. (bilateral)	0.021		0.000	0.027
	N	32	32	32	32
Uso de recursos digitales ayuda a aprender nuevas formas de expresión en inglés	Correlación de Pearson	0.397*	0.772**	1	0.418*
	Sig. (bilateral)	0.024	0.000		0.017
	N	32	32	32	32
Uso de recursos digitales sirve a aprender otras cosas	Correlación de Pearson	0.547**	0.392*	0.418*	1
	Sig. (bilateral)	0.001	0.027	0.017	
	N	32	32	32	32

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

**Tabla 2.**

Objetivos de aprendizaje (Encuesta final). Elaboración propia

		Facilidad de búsqueda y extracción de info	Facilidad de resolución del caso	Facilidad del informe policial
Facilidad de búsqueda y extracción de info	Correlación de Pearson	1	0.660*	0.458*
	Sig. (bilateral)		0.000	0.016
	N	27	27	27
Facilidad de resolución del caso	Correlación de Pearson	0.660**	1	0.544**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.003
	N	27	27	27
Facilidad del informe policial	Correlación de Pearson	0.458*	0.544**	1
	Sig. (bilateral)	0.016	0.003	
	N	27	27	27

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Ambas encuestas de satisfacción constan mayoritariamente de preguntas de escala Likert tipo cuatro (1-*nada de acuerdo*, 2-*poco de acuerdo*, 3-*de acuerdo* y 4-*muy de acuerdo*). Esta decisión se debe a la intención de polarizar las respuestas de los/las aprendices sobre la situación de aprendizaje y los resultados de la misma desde su percepción como agentes participativos. Además, ambas encuestas constan de dos preguntas de respuesta abierta cada una (véanse los Anexos 1 y 2). Debido a que la participación fue total en ambas encuestas, para el análisis de resultados se han tenido en cuenta tanto las medias de las variables en relación a las preguntas de escala Likert, como las respuestas de los/las participantes a las preguntas de respuesta abierta.

La encuesta de satisfacción inicial se pasó al alumnado participante con anterioridad a la implementación de la situación de aprendizaje gamificada. La realización de la misma fue supervisada por la maestra titular del centro y uno de los dos investigadores participantes en la presente investigación. Una vez finalizadas las encuestas mediante *Google Forms*, se iniciaron las sesiones específicas de la innovación. Al finalizar la implementación, con la presentación de los productos finales de aprendizaje en la sesión final, se procedió de la misma forma que en la encuesta inicial para la realización de la encuesta final.

## 5. Resultados

Para comenzar con el análisis de los resultados obtenidos, se ha optado por agrupar las variables en base a tres categorías. En primer lugar, se atenderá a la percepción del alumnado con respecto a la situación de aprendizaje gamificada llevada a cabo, atendiendo a los factores de *a. diversión, motivación y utilidad de la innovación*.

En la Figura 1 se aprecia una respuesta muy positiva con respecto al *gaming*. Teniendo en cuenta la edad de los/las aprendices, se entendía que las respuestas a la afirmación 13 no iban a ser tan rotundas, debido a que probablemente cada familia tenga un criterio específico con respecto al uso de la tecnología y el acceso a contenidos en *streaming* de los menores en su tiempo libre. Esto es algo que, dado su interés temprano, cambie conforme vayan creciendo. Aunque no se haya alcanzado una media de tres en las respuestas a la afirmación 14, el resto de medias incide en lo acertado del planteamiento didáctico y el fomento de propuestas que vayan en consonancia con los centros de interés de las nuevas generaciones.



Figura 1. D. Juegos: experiencias previas y utilidad (Encuesta inicial). Elaboración propia

Además de los resultados tan positivos que se pueden apreciar en la Figura 2, las respuestas obtenidas en las preguntas "19. ¿Cómo mejorarías la actividad? Aporta tus ideas" y "20. ¿Te gustaría volver a participar en una actividad así? ¿Por qué? Explicalo brevemente" refutaron las percepciones de las afirmaciones 2 y 11. El alumnado destacó principalmente lo divertido que fue participar, el seguimiento realizado por los docentes, el que fuese un juego detectivesco y en algunos casos el haber aprendido inglés de una manera diferente. Con respecto a posibles mejoras, se obtuvieron respuestas muy individualizadas, desde aspectos relacionados con la mecánica del juego hasta el grado de dificultad o incluso un cambio de roles dentro de la propia dinámica.

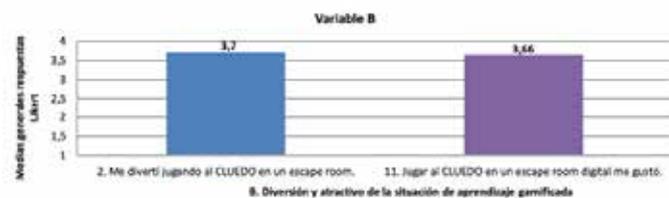


Figura 2. B. Diversión y atractivo de la situación de aprendizaje gamificada (Encuesta final). Elaboración propia

En la Figura 3 se pueden observar los resultados obtenidos con relación a las percepciones de los/las aprendices respecto a la utilidad de la propuesta de innovación para el aprendizaje del inglés. En este caso en concreto es curioso comprobar cómo

en las afirmaciones relacionadas directamente con el aprendizaje del inglés, 12 y 13, no se halla una conformidad más alta y, sin embargo, en la afirmación 14, la cual expresa ese mismo objetivo pero de una forma más holística, sí se comprueba una percepción significativamente más positiva. De esta manera, se considera un acierto el planteamiento de un aprendizaje competencial, ya que parece que el alumnado se centra en lograr los objetivos planteados a través del uso del inglés en vez de ser el inglés un fin en sí mismo.

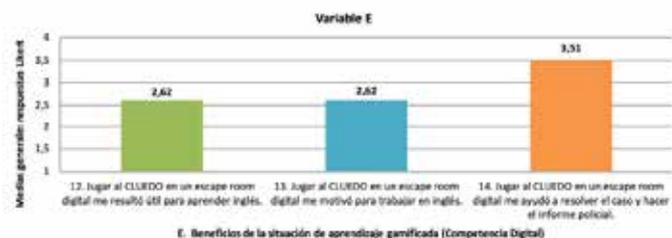


Figura 3. E. Beneficios de la situación de aprendizaje gamificada. (Encuesta final). Elaboración propia

A continuación, se presentan las Figuras 4 y 5 relacionados con la segunda categoría establecida en estos resultados, esta es, *b. desarrollo de la competencia comunicativa, plurilingüe y digital*.

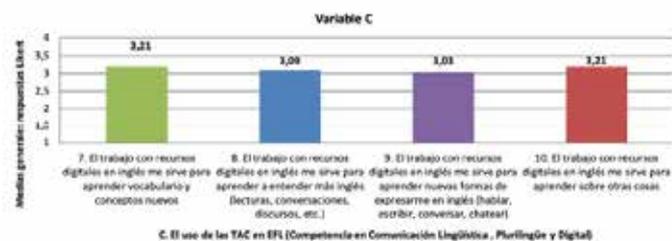


Figura 4. C. El uso de las TAC en EFL (Encuesta inicial). Elaboración propia

En relación con las medias obtenidas en las afirmaciones de la Figura 4, se puede comprobar cómo, previamente a realizar la innovación, había una percepción generalizada y bastante favorecedora con respecto al uso de las TIC en el aprendizaje de inglés. Al igual que se puntualizó en la fundamentación teórica previa, se hace necesario destacar que en este caso se trata de TAC (Pinto et al., 2017) y no de meramente TIC, ya que su uso está focalizado en el aprendizaje y la alfabetización digital. La media obtenida en la afirmación 10 es la más destacable, puesto que parece indicar que el alumnado valora la transferencia de aprendizajes a otras áreas de conocimiento y a otros contextos de uso como pueden ser el no formal e informal.

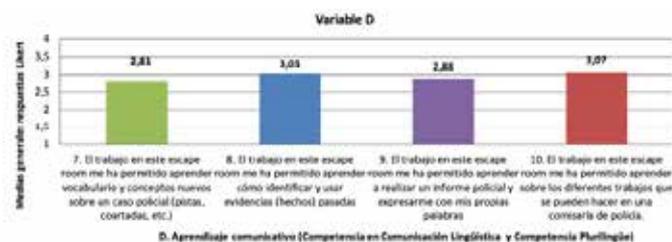


Figura 5. D. Aprendizaje comunicativo (Encuesta final). Elaboración propia

Una vez realizada la situación de aprendizaje gamificada, se intentó conocer, mediante las afirmaciones previas, el grado de satisfacción de los/las participantes con respecto al aprendizaje comunicativo y digital. La media más reseñable es la correspondiente a la afirmación 8, en la cual el alumnado afirma que ha aprendido una función comunicativa nueva (*expressing past facts and events*) y que la ha sabido emplear en la propuesta didáctica implementada. Otra de las medias más destacables es la obtenida en la afirmación 10, donde se prueba que la contextualización del aprendizaje mediante la asignación de roles en grupos cooperativos para su beneficio y logro de los objetivos fue favorable. Con relación al conocimiento nuevo y la creación del producto final de aprendizaje (*a formal report*), afirmaciones 7 y 9, se pudo constatar con la docente titular que los/las aprendices estaban familiarizados con parte del léxico nuevo y no era la primera vez que hacían una redacción formal de este estilo.

Finalmente, se exponen las Figuras 6, 7 y 8 relacionados con la tercera categoría establecida en estos resultados, esta es, *c. desarrollo de las competencias personal, social y de aprender a aprender; y ciudadana*.

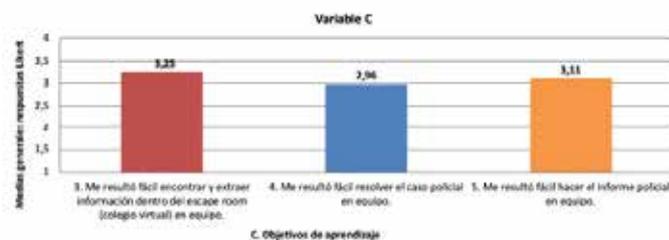


Figura 6. C. Objetivos de aprendizaje (Encuesta final). Elaboración propia

Respecto a las afirmaciones 3 y 5 relacionadas con la competencia personal, social y de aprender a aprender, es conveniente señalar que factores tales como el aprendizaje guiado, la monitorización del trabajo periódico de los equipos, la creación de los diferentes escenarios, así como el empleo de *avatars* con roles claramente diferenciados han podido contribuir exponencialmente a la obtención de medias tan altas. En el caso de la afirmación 4, un factor decisivo pudo haber sido la forma particular de cada equipo para recopilar evidencias en los diferentes escenarios y el descarte de sospechosos/as. Es necesario mencionar que no era la primera vez que los/las participantes se agrupaban en esos equipos para una dinámica.

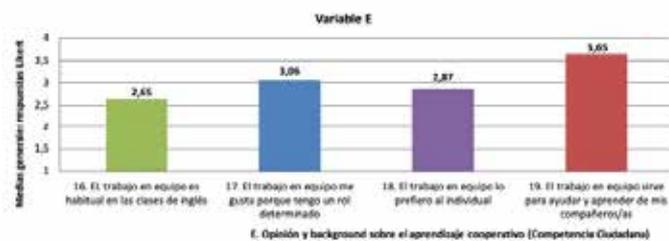


Figura 7. E. Opinión y background sobre el aprendizaje cooperativo (Encuesta inicial). Elaboración propia

En la Figura 7 se puede observar como el alumnado reconoce las ventajas de trabajar mediante grupos cooperativos siempre y cuando se establezcan roles específicos con tareas concretas, afirmación 19. Sin embargo, el hecho de que no sea una práctica

habitual en el área de inglés puede haber repercutido en que no haya unanimidad sobre su preferencia ante el aprendizaje individualizado, afirmación 16.

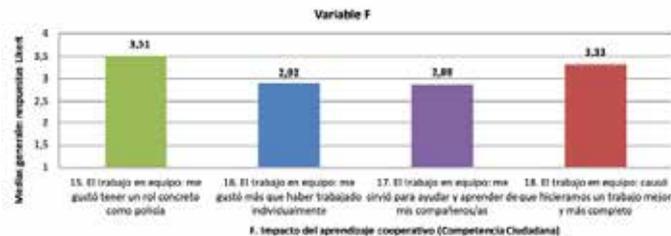


Figura 8. F. Impacto del aprendizaje cooperativo (Encuesta final).  
Elaboración propia

La media obtenida en la afirmación 15 concuerda con la argumentación realizada en el párrafo previo y está en consonancia con el trabajo de García et al. (2019) sobre aprendizaje cooperativo. Además, se comprueba una vez más que el aprendiz valora una mayor contextualización en las propuestas de aprendizaje. Respecto a las medias de la afirmación 17 y 18, se podría reivindicar la aún trascendencia actual de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2009). El trabajo cooperativo no solo contribuye al desarrollo de la competencia ciudadana, sino que, además, puede influir en el aprendizaje potencial del aprendiz al compartir experiencias de aprendizaje con diferentes perfiles de aprendiz en su equipo.

## 6. Conclusiones

La hipótesis de este estudio, de acuerdo con la percepción de los/las aprendices sobre los resultados obtenidos, ha sido probada. Los objetivos de aprendizaje se han logrado y así lo han manifestado en la encuesta de satisfacción final. Sin embargo, sería interesante replicar este estudio con una muestra mayor para poder evidenciar más las ventajas de implementar situaciones de aprendizaje gamificadas y poder contrastar con otros instrumentos de evaluación mediante rúbricas de autoevaluación y/o coevaluación, por ejemplo.

Con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe, se considera clave el uso del MCER (Council of Europe, 2020) para el planteamiento del trabajo de la función comunicativa (*expressing past facts and events*), tanto en la lectura de los hipertextos como en la creación del producto final de aprendizaje (*formal police report*). Otro factor determinante en la percepción del aprendiz ha sido la reducción de la carga cognitiva (Chen y Chang, 2009) dentro del discurso empleado en el aula y en la propuesta diseñada. Esto ha generado una mayor comprensión y focalización en el resto de objetivos de aprendizaje.

Con relación al trabajo sobre la competencia digital, se han escogido destrezas digitales específicas (European Commission et al., 2022) para lograr una mayor contextualización del aprendizaje y un trabajo más focalizado y holístico de esta competencia. El diseño de un *escape room* ha generado una experiencia inmersiva en la que los/las aprendices han obviado inconscientemente el trabajo lingüístico principal para centrarse en la optimización del recurso digital y la resolución del caso policial. De acuerdo con Lazzaro (2004), la motivación puede jugar un rol principal en los resultados y en las percepciones de los/las aprendices.

Para concluir, el aprendizaje cooperativo ha sido relevante en los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las competencias personal, social y de aprender a aprender, y ciudadana. Aunque

se haya detectado una posible falta de consolidación de dicha metodología en el aula de inglés, se estima que de continuar su inclusión en futuras situaciones de aprendizajes, gamificadas o no, podría afectar significativamente a los resultados y predisposición de los/las aprendices.

## Referencias

- Bárceña, E., y Sanfilippo, M. (2015). La píldora informativa audiovisual como estrategia de gamificación en los cursos en línea de segundas lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 63, 122-152. [http://doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2015.v63.50172](http://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50172)
- Battle, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.114-120). Octaedro.
- Battle, J., González, 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>
- Battle, J., y Suárez, M.M. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua: puntos, insignias y tablas de clasificación. *e-AESLA* 5, 43-51.
- Borrás Gené, O. (2017). *Fundamentos de gamificación*. Rectorado UPM.
- Chen, I., y Chang, C.C. (2009). Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1369>
- Comisión Europea. (17 de enero de 2018). *Nuevas medidas para impulsar las competencias clave, las capacidades digitales y la dimensión europea de la educación*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_18\\_102](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_18_102)
- Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022). Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394(10), 10-12. <https://eurlex.europa.eu/LexUriSero/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Cordero, D., y Núñez, VM. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, 28, 269-291. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i28.34777>
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cruaud, C. (2017). *The playful frame: design and use of a gamified application for foreign language learning* [Tesis doctoral]. Universidad de Oslo.
- 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.
- Deci, E., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

- European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 2020. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- European Commission. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2766/569540>
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/115376>
- European Union. (4 de junio de 2018). Council recommendation of 22th of May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C (189), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- European Union. (18 de noviembre de 2019). Council resolution on further developing the European education area to support future-oriented education and training systems. *Official Journal of the European Union*, C (389), 01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118(01))
- Foncubierta, J. M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen
- García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. fundamentos, características y técnicas (2ª ed.)*. Editorial CCS.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. En D. Rychen, y L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93-120). Hogrefe & Huber.
- Herranz, E. (2013). Gamification. *I Feria Informática*. Universidad Carlos III.
- Hunicke, R., Leblanc, M. And Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.), *Proceeding of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4 (1), 1-10.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComun-CompeDigiDoceV2.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story. *XEODesign*, 2(1), 1-8. [http://gamemod-workshop.com/readings/xodesign\\_whyweplygames.pdf](http://gamemod-workshop.com/readings/xodesign_whyweplygames.pdf)
- Lewis, B. (2019) (2021, July 31). Scaffolding instruction strategies. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Marope, M. Griffin, P., y Gallagher, C. (2018): *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. UNESCO-IBE
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Moya Otero, J., y Luengo Horcajo, F. (2022). *Educación para el siglo XXI, reformas y mejoras*. LOMLOE: de la norma al aula. (1ª ed.). Grupo Anaya.
- National Intelligence Council. (2012). *Global trends 2030: Alternative worlds*. [https://www.dni.gov/files/documents/Global-Trends\\_2030.pdf](https://www.dni.gov/files/documents/Global-Trends_2030.pdf)
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. OECD <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.ds-cexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD. (2019). *OECD, Future of education and skills 2030*. OECD [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital* (2a ed.). Ediciones Morata.
- 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>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit*, 51, 37-51. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Shi, L., Cristea, A. I., Hadzidedic, S., y Dervishalidovic, N. (2014). Contextual gamification of social interaction—towards increasing motivation in social e-learning. En M. A. Herzog, Z. Kubincová, P. Han y M. Temperini (Eds.), *Advances in web-based learning-ICWL* (pp. 116-122). Springer International Publishing.
- Taguma, M., y Rychen, D.S. (2016). *E2030 conceptual framework: Key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- UNESCO. (1972). *Aprender a ser*. Alianza-UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. Hamburgo: UNESCO.
- Valle López, J. M. (2021). El currículo escolar desde una perspectiva supranacional. En J. Moya Otero y F. Luengo Horcajo (2021) (Coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y Mejoras*. LOMLOE: De la norma al aula. 1ª ed. (pp. 67-83). Grupo Anaya.
- Vallejo, B. (2019). Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *e-AESLA*, 5, 85-96. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/09.pdf>
- Vygotski, L. (2009). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Willis, D., y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

**Anexo I. Encuestas de satisfacción inicial**

Nickname	
Edad	
Curso y grupo	

**Encuesta de satisfacción inicial del alumnado****Experiencia de Gamification - Who hated the Principal of the School?**

Lee las siguientes afirmaciones y señala 1, 2, 3... según estés más o menos de acuerdo con lo que se dice:

1. Nada de acuerdo	2. Poco de acuerdo	3. De acuerdo	4. Muy de acuerdo
--------------------	--------------------	---------------	-------------------

En la clase de inglés la maestra me facilita el trabajo

1	2	3	4
---	---	---	---

En la clase de inglés solemos usar las tablets/ordenadores para hacer actividades digitales

1	2	3	4
---	---	---	---

En la clase de inglés hacemos proyectos y/o juegos online

1	2	3	4
---	---	---	---

En la clase de inglés me resulta fácil buscar y extraer información online

1	2	3	4
---	---	---	---

En la clase de inglés me resulta fácil hacer las actividades

1	2	3	4
---	---	---	---

En la clase de inglés prefiero mucha ayuda y explicaciones

1	2	3	4
---	---	---	---

**El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para:**  
Aprender vocabulario y conceptos nuevos

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender a entender más inglés (lecturas, conversaciones, discursos, etc)

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender nuevas formas de expresarme en inglés (hablar, escribir, conversar, chatear)

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender sobre otras cosas

1	2	3	4
---	---	---	---

**Los juegos online...**

... me gustan

1	2	3	4
---	---	---	---

... son uno de mis hobbies en mi tiempo libre

1	2	3	4
---	---	---	---

... me gustan los gameplays y sigo a gamers en youtube/twitch u otras plataformas

1	2	3	4
---	---	---	---

... pueden ser útiles para aprender inglés

1	2	3	4
---	---	---	---

... me motivan

1	2	3	4
---	---	---	---

**El trabajo en equipo...**

... es habitual en las clases de inglés

1	2	3	4
---	---	---	---

... me gusta porque tengo un rol determinado

1	2	3	4
---	---	---	---

... lo prefiero al trabajo individual

1	2	3	4
---	---	---	---

... sirve para ayudar y aprender de mis compañeros/as

1	2	3	4
---	---	---	---

... es mejor y más completo que el trabajo individual

1	2	3	4
---	---	---	---

¿Te gusta aprender inglés para usarlo en tu tiempo libre? (con tus amigos/as/familia/comunidad online) Justifica tu respuesta.

¿Has participado en una actividad que incluya juegos online? Explícala brevemente.

## Anexo II. Encuesta de satisfacción final

### Encuesta de satisfacción final del alumnado

Experiencia de Gamification - **Who hated the Principal of the School?**

Lee las siguientes afirmaciones y señala 1, 2, 3... según estés más o menos de acuerdo con lo que se dice:

1. Nada de acuerdo	2. Poco de acuerdo	3. De acuerdo	4. Muy de acuerdo
--------------------	--------------------	---------------	-------------------

La presentación y la ayuda de la maestra me sirvió para entender cómo jugar en el escape room, resolver el caso y hacer un informe policial.

1	2	3	4
---	---	---	---

Me divertí jugando al CLUEDO en un escape room.

1	2	3	4
---	---	---	---

Me resultó fácil encontrar y extraer información dentro del escape room (colegio virtual) en equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---

Me resultó fácil resolver el caso policial en equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---

Me resultó fácil hacer el informe policial en equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---

Hubiera preferido más ayuda y explicaciones.

1	2	3	4
---	---	---	---

### El trabajo en este escape room me ha permitido:

Aprender vocabulario y conceptos nuevos sobre un caso policial (pistas, coartadas, etc)

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender cómo identificar y usar evidencias (hechos) pasadas

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender a realizar un informe policial y expresarme con mis propias palabras

1	2	3	4
---	---	---	---

Aprender sobre los diferentes trabajos que se pueden hacer en una comisaría de policía

1	2	3	4
---	---	---	---

### Jugar al CLUEDO en un escape room digital...

... me gustó

1	2	3	4
---	---	---	---

... me resultó útil para aprender inglés

1	2	3	4
---	---	---	---

... me motivó para trabajar en inglés

1	2	3	4
---	---	---	---

... me ayudó a resolver el caso y hacer el informe policial

1	2	3	4
---	---	---	---

### El trabajo en equipo...

... me gustó tener un rol concreto como policía

1	2	3	4
---	---	---	---

... me gustó más que haber trabajado individualmente

1	2	3	4
---	---	---	---

... me sirvió para ayudar y aprender de mis compañeros/as

1	2	3	4
---	---	---	---

... causó que hiciéramos un trabajo mejor y más completo

1	2	3	4
---	---	---	---

¿Cómo mejorarías la actividad? Aporta tus ideas.  
¿Te gustaría volver a participar en una actividad así? ¿Por qué?  
Explícalo brevemente.