Con qué sueñan los docentes de ELE cuando piensan en ludificación

Teresa Collazo Lugo y Marta Gutiérrez Asúa
Instituto Cervantes de Manila

INTRODUCCIÓN

La presente contribución recoge la intervención inaugural realizada en el marco del EPPELE 2024 «Jugar para aprender y aprender jugando: la ludificación en el aula de lenguas», cuyo objetivo fue proponer una reflexión colectiva y experiencial en torno a la intención de uso de la gamificación en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). El objetivo de la investigación en la que se enmarcó esta comunicación era identificar los factores que influyen en el uso de la gamificación, recoger y evaluar las experiencias concretas de los docentes, y al mismo tiempo, analizar los principios educativos que fundamentan esta metodología. Desde esta perspectiva, las actas que aquí se presentan aspiran a ser más que una exposición académica: son también un diálogo con un momento compartido, un viaje de ida y vuelta entre teoría y práctica, entre análisis y experiencia docente, entre el propio trabajo de investigación y nuestras vivencias en el aula.

A lo largo de este artículo se abordarán los distintos aspectos tratados en la conferencia antes mencionada: se comenzará con una aproximación teórica al concepto de gamificación y cómo está vinculado con los procesos de motivación y aprendizaje, a partir de los efectos que el juego genera cognitiva y emocionalmente en los aprendientes. A continuación, se presentarán los principales factores que influyen en la implementación de esta metodología en el aula de lenguas, basados en un estudio llevado a cabo en la Universidad Stefan Cel Mare de Suceava de Rumanía (2023), que analiza variables como las actitudes docentes, la *percepción de utilidad*, la *competencia tecnológica*, el *bienestar laboral* y el *autoconcepto profesional*.

Finalmente, se compartirán las experiencias y percepciones del profesorado participante en el congreso, con el fin de ofrecer una visión más contextualizada y humana de los desafíos y oportunidades que plantea la gamificación en el ámbito del ELE. En este sentido, el artículo presenta el análisis de las respuestas ofrecidas por los propios docentes durante el encuentro, devueltas ahora a través de este texto para completar un ciclo de diálogo abierto y continuo entre la teoría, la práctica y la reflexión compartida.

1. JUGAR Y APRENDER JUGANDO

El aprendizaje significativo no se limita a la adquisición de contenidos, sino que está profundamente ligado a la emoción y a las experiencias compartidas con otros. Cuando se activan los componentes afectivos y sociales, es posible generar conexiones duraderas que faciliten el aprendizaje práctico y a largo plazo. Con esta premisa, se invitó a los asistentes a vivenciar una dinámica muy sencilla que resultó bastante reveladora: la guerra de pulgares o el pulso chino. Para ello, se les pidió que se levantaran y formaran parejas para jugar tres rondas. A través de esta actividad lúdica, experimentaron en primera persona cómo el cerebro activaba el sistema de recompensa del cerebro, esencial para comprender por qué jugar o integrar el juego en el aprendizaje tiene efectos tan positivos en la motivación y en el compromiso de los estudiantes.

Este sistema de recompensa opera en tres fases. En primer lugar, cuando se invita a jugar, se genera un deseo que activa el sistema límbico, especialmente la amígdala, fundamental en la gestión de las emociones. Esta activación inicial provoca la liberación de neurotransmisores, concretamente la dopamina, que conecta el sistema límbico con la corteza prefrontal, origen de las funciones ejecutivas. En esta segunda fase, la dopamina estimula la acción. En el juego del pulso, esto se traduce en el esfuerzo por vencer al compañero, lo que pone en marcha procesos como el control de impulsos, la gestión emocional, la planificación estratégica, la flexibilidad cognitiva y la adaptación al entorno cambiante, elementos todos ellos imprescindibles tanto en contextos lúdicos como en el aprendizaje formal. Finalmente, tras la acción, llega la fase de satisfacción: si la experiencia ha sido positiva, el sistema límbico se reactiva y se libera serotonina, un neurotransmisor asociado al bienestar, que consolida el aprendizaje y refuerza el deseo de repetir esa experiencia. Este modelo nos permite comprender que cualquier situación de aprendizaje eficaz debería incluir estas tres fases: el deseo (motivación intrínseca), la acción significativa (participación activa y autónoma) y la satisfacción (reconocimiento del logro o del progreso). En conclusión, como explica Claire Liu, S. et al., «descubrir relaciones significativas en el aprendizaje a través del juego puede construir varios procesos cognitivos, así como activar el sistema de recompensas del cerebro y fortalecer la codificación de estas memorias» (2017: 12).

La experiencia lúdica integra acciones como adivinar, descubrir, negociar, superar obstáculos, recomponer estrategias y entrenarse para mejorar. Si nos preguntamos qué significa *aprender*, no resulta difícil identificar un paralelismo claro con todas estas acciones. Aprender también implica explorar lo desconocido, resolver problemas, adaptarse, colaborar y buscar soluciones creativas. Esta correlación es precisamente lo que da sentido a la gamificación: no se trata de jugar por jugar, sino de integrar elementos del juego en entornos de enseñanza-aprendizaje para activar las mismas dinámicas cerebrales y emocionales que hacen que el juego nos motive: «la gamificación no es un juego propiamente dicho, sino una herramienta que aplica elementos de juegos en ámbitos reales, con el objetivo de motivar a los individuos a realizar tareas que a priori pueden parecer poco atractivas» (Deter-

ding et al., 2011; Marczewski, 2013). En este sentido, la gamificación puede ser una estrategia metodológica con un fuerte potencial para implicar al alumnado, fomentar una actitud activa y construir experiencias de aprendizaje significativo.

2. FACTORES QUE DETERMINAN EL USO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE ELE

Tras haber explorado la base teórica que justifica la incorporación de elementos lúdicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta imprescindible dirigir la atención hacia la realidad concreta del profesorado de ELE y examinar el papel que esta metodología tiene en la práctica docente. La implementación efectiva de la gamificación en el aula no depende exclusivamente de su fundamentación pedagógica, sino también de una serie de factores que pueden facilitarla, condicionarla o, incluso, obstaculizarla.

En este sentido, según la investigación llevada a cabo por Cramariuc y Ionescu-Corby (2023) en la Universidad Stefan cel Mare de Suceava (Rumanía) los factores que influyen de manera significativa en la intención de uso de la gamificación en el aula son las actitudes hacia la gamificación, la percepción de su utilidad en contextos reales de aula, el nivel de competencia tecnológica del profesorado, el bienestar laboral y, por último, el autoconcepto profesional. Todos estos elementos, interrelacionados entre sí, ofrecen una visión integral de las condiciones que influyen en la adopción de prácticas gamificadas en el ámbito de ELE. A continuación, analizaremos cada uno de estos factores de forma detallada, con el fin de comprender mejor sus implicaciones en la toma de decisiones docentes.

2.1. Actitudes hacia la gamificación

¿Disfrutamos al usar la gamificación en nuestras clases?, ¿creemos que el aprendizaje debe ser divertido o, por el contrario, tiene que ser un proceso más serio?, ¿qué resultados hemos observado en nuestras experiencias pasadas con gamificación? Las actitudes son como un iceberg: lo que vemos en la superficie son las acciones visibles, pero debajo hay una gran base de ideas subconscientes que las sustenta. Este cimiento está compuesto por factores tan variados como creencias, valores, experiencias, hábitos y contextos que influyen profundamente en cómo pensamos y actuamos.

Muchas veces, y sin ser conscientes de ello, podemos estar influidos por aspectos tan diversos como los hábitos con los que crecimos en nuestra familia y entorno próximo, las experiencias vividas en la escuela y lo que nuestros profesores inculcaron en nosotros, la cultura de nuestro entorno laboral o nuestras creencias sobre enfoques, como la tecnología o el aprendizaje lúdico. Todo esto hace que las actitudes sean complejas de investigar y definir, pero son esenciales, porque constituyen la base desde la que debemos empezar a trabajar ya que, en muchos

casos, el éxito de cualquier iniciativa para implementar una metodología en un contexto de aprendizaje depende mayormente de las actitudes de los usuarios y facilitadores (Zain et al, 2005). En este sentido, nos apoyamos en la escala propuesta por Albirini (2006), que pone el foco en cómo las percepciones y creencias del profesorado pueden favorecer la integración de nuevas prácticas que potencien el aprendizaje de los estudiantes.

Durante el encuentro tuvimos la oportunidad de visibilizar algunas de las ideas que atesoramos sobre la ludificación, a través de una nube de palabras compartida. Los conceptos más repetidos estuvieron relacionados con la motivación, destacando términos como diversión, risas, alegría, entretenimiento e infancia. También cobraron protagonismo las ideas vinculadas al trabajo en equipo, con palabras como colaboración, inclusión y grupo. Finalmente, hubo espacio para conceptos asociados al desafío, representados en términos como acción, premio y competición.

Este tipo de ejercicios puede resultar muy valioso para ayudarnos a comprender qué ideas atesoramos sobre la ludificación y para identificar las líneas que guían nuestra actuación como docentes. En el marco de este encuentro de profesores, tras observar la nube colaborativa de palabras, se pudo inferir que nuestras actitudes giraban en torno a una concepción placentera y memorable del juego, destacando la importancia de la dimensión social y vinculándolo al desafío y la superación personal.

Inspirándonos en la taxonomía de jugadores de Bartle (1996) y sus dos ejes de acción, hemos elaborado una clasificación de perfiles docentes según sus actitudes frente al juego, que puede organizarse en función de su grado de compromiso con la ludificación y de su nivel de competencia en su implementación.

Gamifica	*Gamer*	*Gymkhanas*
	Competencias +	Competencias +/-
	Actitud +	Actitud +
No gamifica	*Sin competencias*	*Escéptico*
	Competencias -	Competencias +/-
	Actitud +	Actitud -

Tabla 1. Tipos de docentes según sus actitudes ante el juego. Fuente: creación propia.

El docente *gamer* se caracteriza por poseer un conocimiento sólido de las mejores prácticas asociadas a esta metodología y una clara convicción sobre su valor pedagógico, lo que le lleva a integrarla de forma sistemática en su práctica docente. Por su parte, el docente *gymkhanas* busca innovar mediante la incorporación de dinámicas lúdicas en el aula. No obstante, en muchos casos lo hace sin un respaldo metodológico suficientemente estructurado, lo que puede derivar en una implementación entusiasta pero improvisada, generando en ocasiones sentimientos de ansiedad o frustración. En el grupo de los docentes que no aplican esta me-

todología, encontramos al docente inseguro o *sin competencias*, quien reconoce el potencial de la gamificación, pero no llega a aplicarla debido a la falta de formación, herramientas o recursos adecuados. En este perfil predominan emociones como la inseguridad o el temor a no ejecutar correctamente la metodología en el aula. Finalmente, el docente *escéptico* muestra una postura crítica o directamente negativa hacia la gamificación, percibiéndola como una tendencia efímera o una práctica carente de rigor, lo cual puede dar lugar a actitudes de rechazo o resistencia activa ante su posible implementación.

Durante el encuentro EPPELE 2024 se observaron diferentes perfiles docentes en relación con la gamificación. Si bien algunos participantes se reconocieron como escépticos, la mayoría manifestó interés por integrar esta metodología en sus clases. No obstante, muchos de ellos admitieron no contar aún con las herramientas pedagógicas necesarias para implementarla de manera efectiva, lo que los situaría en un punto intermedio entre el perfil caracterizado por la falta de competencias y el denominado perfil *gymkhanas*. En este contexto, el congreso se configura como un espacio especialmente adecuado para adquirir los conocimientos y los recursos necesarios, y se pone de manifiesto cómo las actitudes previas del profesorado influyen significativamente en sus decisiones metodológicas.

2.2. Percepción de utilidad de la gamificación

El segundo factor que incide de manera decisiva en la integración de la gamificación en el aula es la percepción que el profesorado tiene sobre su utilidad. Es comprensible que, por ejemplo, el perfil del docente escéptico previamente descrito no recurra a esta metodología, al considerarla poco eficaz o inapropiada para los fines educativos que persigue. No obstante, esta percepción no siempre se fundamenta en una evaluación crítica o informada, sino que suele estar condicionada por creencias previas, experiencias limitadas o desconocimiento de su verdadero potencial.

En este sentido, resulta pertinente plantearse: ¿consideramos realmente útil la gamificación en el aula de ELE?, ¿somos capaces de identificar beneficios concretos que sustenten su implementación? Para establecer esta reflexión conjunta en el encuentro, partimos de una base teórica que nos permite valorar esta metodología no solo como un mecanismo de recompensa o dinamización del aula, sino también en función de su capacidad para fomentar las competencias clave definidas por el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020). Según este marco, el aprendizaje de lenguas debe orientarse al desarrollo del estudiante como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*. Asimismo, resulta relevante enmarcar esta conversación dentro del Enfoque Orientado a la Acción (EOA), que promueve una visión del alumno como protagonista activo de su proceso formativo.

Desde esta perspectiva, una experiencia gamificada será útil y pedagógicamente significativa si contribuye al desarrollo de estas tres dimensiones. En primer lugar, como *agente social*, el estudiante debe ser capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas reales y funcionales. La gamificación puede favorecer este desarrollo cuando propone tareas auténticas, contextualizadas y colaborativas que simulan interacciones sociales del mundo real. En segundo lugar, como *hablante intercultural*, el estudiante debe ser capaz de reconocer e interpretar elementos culturales diversos, establecer vínculos entre su cultura de origen y la cultura meta, y actuar con sensibilidad en entornos multiculturales. Para ello, las experiencias gamificadas pueden apoyarse en narrativas, dilemas culturales o misiones ambientadas en contextos reales que promuevan este tipo de reflexión crítica. Finalmente, como *aprendiente autónomo*, el estudiante debe adoptar un rol activo y consciente en su proceso de aprendizaje, con capacidad de autogestión, autoevaluación y aprendizaje más allá del contexto del aula. En este sentido, una gamificación bien diseñada puede fomentar su autonomía a través de retos y sistemas de retroalimentación continua.

En relación con estas competencias y para que puedan desarrollarse de manera efectiva, es necesario que el estudiante se implique activamente en las tareas propuestas. En este punto, uno de los mayores aportes de la gamificación radica en su capacidad para estimular la *motivación* y aumentar la participación del alumnado. Esta dimensión afectiva del aprendizaje no solo facilita la implicación sostenida en actividades complejas, sino que también crea un entorno propicio para la interiorización de contenidos y habilidades. De hecho, esta tendencia ha sido documentada en numerosos estudios como los de Cruaud (2016), López et al. (2019) y Tamtama et al. (2020), que subrayan el impacto positivo de las dinámicas lúdicas en el compromiso del estudiante con su proceso formativo.

Sin embargo, más allá del componente motivacional, es necesario analizar la gamificación desde el marco del EOA y preguntarse si esta práctica se alinea con los objetivos pedagógicos establecidos. Solo en la medida en que dicha relación exista, podremos considerar la gamificación como una estrategia coherente y efectiva dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. En este sentido, es fundamental examinar su utilidad a partir de teorías consolidadas en el ámbito de la docencia, que permiten comprender cómo y por qué esta metodología puede contribuir al desarrollo de competencias complejas. A continuación, se analizarán tres de los enfoques más frecuentemente aplicados en la investigación sobre gamificación en el aula.

En primer lugar, la *Teoría de la Autodeterminación*, propuesta por Deci y Ryan (2000), sostiene que la motivación intrínseca se ve potenciada cuando se satisfacen tres necesidades básicas: competencia, relación y autonomía. En el aula, esto puede traducirse en mecanismos como sistemas de puntos, niveles o logros que permiten al estudiante visualizar su progreso y sentirse competente. También se pueden fomentar relaciones mediante desafíos colaborativos, como actividades

tipo *escape room* lingüístico, y promover la autonomía ofreciendo diferentes rutas de aprendizaje o tareas multiniveladas.

En segundo lugar, la *Teoría del Flow*, desarrollada por Csikszentmihalyi (2010), describe un estado óptimo de concentración y disfrute que se alcanza cuando existe un equilibrio entre el nivel de desafío de una actividad y las habilidades del participante. En contextos educativos, este estado puede favorecerse mediante tareas escalonadas que ajusten la dificultad progresivamente. Por ejemplo, un juego de cartas en el que los estudiantes formulen frases de complejidad creciente puede facilitar esa inmersión y compromiso cognitivo característicos del *flow*.

Por último, la *Teoría del Aprendizaje Experiencial* de Kolb (1984) plantea que el conocimiento se construye a través de un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En el aula de ELE, este ciclo puede implementarse mediante actividades como simulaciones o *role-plays* (por ejemplo, en un aeropuerto o restaurante), seguidas de una reflexión sobre el desempeño, la identificación de aciertos y errores, y la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones comunicativas.

Estas teorías, en resumen, permiten entender la gamificación como una estrategia que va mucho más allá del entretenimiento o la recompensa extrínseca. Su verdadero valor radica en su capacidad para activar procesos cognitivos, afectivos y sociales que favorecen un aprendizaje significativo, integral y orientado a la acción. En este contexto y a partir del debate conjunto con los asistentes al EPPELE 2024, se concluyó que no todos los recursos comúnmente asociados con dinámicas lúdicas constituyen por sí mismos una experiencia gamificada. A partir del análisis sobre si ciertas actividades cumplían objetivos como fomentar la observación, la reflexión y la experimentación; desarrollar al estudiante como agente social, hablante intercultural o aprendiente autónomo; y mantener el estado de flow, se valoraron positivamente herramientas como Kahoot, Quizlet o Duolingo por su capacidad para potenciar la autonomía del estudiante. Sin embargo, se reconoció que su uso aislado no constituye una experiencia gamificada completa, ya que no cumplen con todas las condiciones mencionadas. Por otro lado, actividades como los juegos de rol o los *story cubes*, aunque en algunos casos resultan menos motivadoras, fueron percibidas como más efectivas para alcanzar una mayor variedad de objetivos, al integrar aspectos comunicativos, interculturales y de autorregulación del aprendizaje. Esta distinción refuerza la idea de que la gamificación no se limita al uso de juegos o tecnologías específicas, sino que debe diseñarse de manera coherente con los principios pedagógicos y las competencias que se busca desarrollar.

2.3. La competencia tecnológica

La competencia tecnológica es una aliada clave para integrar la gamificación en el aula de lenguas, ya que permite diseñar experiencias interactivas y motivado-

ras que potencian el aprendizaje. Gabe Zichermann —uno de los defensores más activos de esta estratégica didáctica— afirmaba ya en 2013 en *The Gamification Revolution* que la gamificación es un 75 % de psicología y un 25 % de tecnología. Aunque esta afirmación ya subrayaba el papel central de los beneficios de la gamificación en los procesos cognitivos del aprendizaje, resulta evidente que, tras más de una década de desarrollo tecnológico, el peso de las herramientas digitales ha aumentado considerablemente. Por tanto, parece imprescindible replantear nuestras estrategias pedagógicas para integrar de forma crítica y efectiva las nuevas herramientas, sin perder de vista los fundamentos psicológicos del aprendizaje significativo.

Para medir el grado de competencia tecnológica desde una perspectiva educativa, Christensen y Knezek (2017) desarrollaron la escala de autoevaluación *Technology Proficiency Self-Assessment for 21st Century Learning* (c21 C21)[1]. Esta herramienta evalúa la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre su capacidad para utilizar tecnologías digitales de forma efectiva en el aprendizaje del siglo XXI. En consonancia con lo anterior, se propuso a los participantes del congreso que reflexionaran sobre su propia alfabetización digital tras vivenciar el *escape room* «El juego del calamar»[2], diseñado por la profesora Ana Mª Monterde Rey como actividad de repaso para el nivel A1. Esta autoevaluación de sus competencias tecnológicas se enmarcó en la metáfora del iceberg digital, en el que solo una pequeña parte de las herramientas y destrezas tecnológicas necesarias para enseñar de forma innovadora se hace visible, mientras que otra gran cantidad de recursos, competencias y procesos de enseñanza-aprendizaje subyacen bajo la superficie como ya hemos analizado anteriormente. A partir, por tanto, de esta imagen del iceberg, se propuso una reflexión guiada a través de diferentes preguntas clave: ¿Me plantearía llevar al aula un recurso similar?, ¿sabría dónde encontrarlo?, ¿po*dría analizar críticamente su utilidad didáctica?, ¿sería capaz de resolver los problemas técnicos que pudieran surgir?, ¿tendría las herramientas necesarias para diseñar una experiencia propia?*

Estas cuestiones ayudaron a los participantes a tomar conciencia de su propio nivel de competencia tecnológica y, además, conectan directamente con los indicadores establecidos por el *Digital Competence Framework for Citizens* (dec) (2023), que define cinco áreas clave en el desarrollo de esta competencia como podemos observar a continuación:

– *Alfabetización informacional y de datos:* saber expresar necesidades de información, localizar y recuperar datos, y evaluar la relevancia de las fuentes para gestionar contenidos digitales.

– *Comunicación y colaboración:* interactuar, comunicarse y colaborar eficazmente en entornos digitales, con sensibilidad hacia la diversidad cultural y

[1] Disponible en https://tinyurl.com/y62twpnh [Fecha de consulta 28.05.2025].

[2] Presentación disponible en https://tinyurl.com/3t9hh2pt [Fecha de consulta 28.05.2025]. Story cubes.

generacional; gestionar la identidad digital y participar activamente en la nueva sociedad.

– *Seguridad:* proteger dispositivos, datos personales y privacidad y ser conscientes del impacto de las tecnologías en la salud, el bienestar social y el medioambiente.

– *Resolución de problemas:* identificar y resolver situaciones complejas en entornos digitales, innovar mediante el uso de herramientas tecnológicas y mantenerse actualizado con la evolución digital.

– *Creación de contenido digital:* producir, editar e integrar contenidos digitales, respetar los derechos de autor y ser capaz de generar materiales.

En este sentido, incorporar la gamificación en el aula no implica únicamente conocer algunas herramientas digitales (Kahoot, Genially o Quizlet), sino también comprender y dominar las demás dimensiones digitales para poder aplicarlas de forma reflexiva, creativa y coherente con los objetivos pedagógicos. No podemos olvidarnos de que, en esta nueva sociedad líquida (Bauman, 2002), ser alfabeto digital supone construir una identidad como ciudadano autónomo, informado y comprometido. Además, la alfabetización digital no es estática, sino un proceso de aprendizaje continuo en contextos formales e informales a través del uso crítico y también ético de las tecnologías.

2.4. El bienestar en el trabajo

Un factor contextual, pero decisivo para la integración efectiva de la gamificación en el aula, es la satisfacción profesional del docente. En este sentido, el estudio desarrollado por Schaufeli y Bakker (2004), a través de la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) ofrece un marco útil para comprender el compromiso laboral. Esta escala evalúa el grado de implicación de una persona con su trabajo mediante indicadores como el entusiasmo, la energía y la conexión emocional con la tarea. A través de afirmaciones como «Mi trabajo me inspira», se analiza hasta qué punto el profesorado se siente motivado, involucrado y con un fuerte propósito. Los resultados muestran que este nivel de implicación tiene una repercusión directa en la predisposición del docente a experimentar, colaborar y mantener en el tiempo metodologías exigentes como la gamificación, que requieren planificación, seguimiento y una motivación constante.

Durante la ponencia, se propuso al profesorado a hacer un ejercicio de visualización guiada con el objetivo de fomentar la reflexión sobre su vivencia cotidiana en el entorno laboral. Se les invitó a imaginar un día de trabajo: el trayecto hasta el centro educativo, la llegada a la sala de profesores/as, los recursos materiales y digitales del aula, la calidad de las relaciones con el resto de compañeros/as, y las sensaciones al final de la jornada. Esta introspección permitió identificar aspectos

que son frecuentemente invisibilizados en el ámbito docente, pero que inciden de manera significativa en el estado emocional del profesorado y en la calidad del clima del entorno educativo.

En conclusión, se puede hablar de tres factores clave que influyen de manera significativa en la calidad de vida profesional del docente:

- *Espacio:* recursos materiales del aula y del centro (iluminación, conectividad, disposición del mobiliario…).

- *Tiempo:* disponibilidad para preparar las clases, compartir experiencias o tener descansos. Jornadas continuas sin pausas dificultan la motivación y reducen la energía para innovar.

- *Personas:* entorno colectivo o equipo de trabajo con el que se tenga la posibilidad de compartir, colaborar, recibir apoyo y crear una comunidad para sostener metodologías activas como la gamificación.

La satisfacción y el equilibrio profesional del docente, en síntesis, no son elementos periféricos, sino condiciones determinantes de la práctica educativa, que se ven influenciados por factores emocionales, organizativos y relacionales. Sin un entorno de trabajo que favorezca la implicación, el bienestar y la confianza, la implementación de la gamificación no podría ser aplicable ni sostenible.

2.5. El autoconcepto

El autoconcepto hace referencia a la capacidad de una persona para percibirse y comprenderse a sí misma como individuo, incluyendo aspectos como su personalidad, valores, creencias, emociones, pensamientos y comportamientos (Eurich, 2018). En el ámbito educativo, Schwarzer et al. (1999) lo definen como la convicción que tiene el docente sobre su capacidad para motivar al alumnado y promover su implicación en proyectos innovadores. Esta percepción interna influye directamente en su decisión de adoptar metodologías activas y transformadoras, como la gamificación.

Igual que sucede con las actitudes, el autoconcepto docente constituye un factor determinante para fomentar la motivación en el aula. Según Cavioni, Conte y Ornaghi (2024), los profesores que confían en su propia competencia para generar entusiasmo y dinamismo en el proceso educativo tienen más probabilidades de estimular el compromiso de los estudiantes.

Esta dimensión se relaciona estrechamente con las competencias generales del profesorado, que pueden articularse en tres ejes fundamentales: *qué soy, qué sé y qué hago*. El primero se refiere a la construcción identitaria profesional, es decir, a la conciencia de uno mismo como docente y al reconocimiento de sus valores y principios pedagógicos. El segundo se refiere al conocimiento teórico y práctico

adquirido a través de la observación, la formación y la retroalimentación continua. El tercero implica la acción: la capacidad de compartir experiencias, poner en práctica ideas y colaborar en contextos reales. Estos tres niveles son esenciales para fortalecer un autoconcepto positivo que favorezca la innovación y el uso de estrategias como la gamificación en el aula de lenguas.

3. INTENCIÓN DE USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE ELE

Una vez analizados los distintos factores que influyen en la implementación de la gamificación en el aula de ELE, el siguiente paso consistió en explorar en qué medida estos elementos condicionaban a los propios participantes del encuentro a aplicar esta metodología en su práctica educativa. Para ello, nos basamos en el estudio desarrollado por Cramariuc et al. (2023) previamente mencionado, que propone un modelo explicativo sobre la intención de uso de la gamificación por parte del profesorado, fundamentado en la integración de variables personales y contextuales. Este modelo, que adapta el marco teórico de Gardner y Amoroso (2004), plantea que ciertos factores psicosociales actúan como predictores del grado en que un docente está dispuesto a incorporar metodologías gamificadas en el aula, especialmente cuando se busca favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos.

En relación con esta propuesta, se compartió con los asistentes del taller un cuestionario (anexo I) diseñado para recoger información sobre su intención de uso de la gamificación, variable dependiente del estudio. Esta intención se evaluó a través de afirmaciones como las siguientes:

- *Siempre intento usar aplicaciones gamificadas en el mayor número de ocasiones posibles*.
- *Si tuviese tiempo suficiente, usaría estrategias gamificadas*.
- *Tengo la intención de usar estrategias de gamificación en el futuro*.

El cuestionario se estructuró en torno a las cinco dimensiones previamente abordadas en la sesión —actitudes docentes, percepción de utilidad, competencia tecnológica, equilibrio profesional y autoconcepto—, cada una de las cuales incluía entre cuatro y cinco ítems en formato Likert de 1 a 5 (donde 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*). En total, se recopilaron 26 respuestas que permitieron analizar, desde un enfoque cuantitativo, cómo cada uno de estos factores se relacionaba con la intención de los docentes de emplear gamificación en sus clases.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante una estadística descriptiva y la media de resultados y a través de correlaciones bivariadas con

el fin de medir la relación entre las variables dependientes e independientes del estudio:

c	*Media*	*DS*
1. Actitudes hacia la gamificación	4.5	0.67
2.Percepción de utilidad de la gamificación	4.1	0.80
3. Competencia tecnológica	4.0	1.15
4. Bienestar laboral	4.5	0.82
5. Autoconcepto docente	4.5	0.68

Tabla 2. Resultados de la intención de uso de la gamificación de los docentes. Fuente: creación propia.

Los datos descriptivos reflejan una tendencia positiva en todas las dimensiones evaluadas, con especial énfasis en las actitudes, el autoconcepto y el bienestar laboral, que presentan las puntuaciones más altas. Esto sugiere que los docentes participantes no solo muestran una predisposición favorable hacia la gamificación, sino que se perciben capaces de aplicarla y se sienten en un contexto laboral que facilita la innovación metodológica.

En cuanto al análisis de la desviación estándar (DS), que mide la variabilidad de los datos respecto a la media –un valor bajo indica que las respuestas están más concentradas y existe un mayor consenso entre los participantes, mientras que un valor alto refleja una mayor dispersión o diversidad de opiniones–, podemos observar que las variables son mayoritariamente homogéneas en las categorías *actitudes* hacia la gamificación (DS=0.67) y *autoconcepto docente* (DS=0.68), lo que sugiere una percepción positiva y compartida hacia la integración de esta metodología en el aula, algo especialmente buscado en un espacio como el presente en el que deseamos profundizar sobre la ludificación en nuestra práctica.

Encontramos una ligera variación en percepción de *utilidad* de la gamificación (DS = 0.80), lo cual puede deberse al debate generado previamente en la sesión entre los objetivos del Enfoque Orientado a la Acción y algunos de los principios de la gamificación. De esta forma, esta desviación puede ser positiva a la hora de fomentar una mentalidad crítica y analítica frente a las prácticas ludificadas con el fin de adaptarlas a los contextos reales de nuestras aulas de lenguas. También se considera la necesidad de seguir ahondando el debate y la reflexión en torno a estos conceptos clave para lograr asentar las buenas prácticas necesarias para el ejercicio de nuestra profesión.

El *bienestar laboral* presenta también cierta variabilidad (0.82), lo que puede influir en la disposición a innovar metodológicamente. Aunque en general los participantes manifestaron sentirse bien en su entorno laboral, especialmente en lo que respecta al ambiente del centro y la relación con sus compañeros/as, el factor *tiempo* emerge como un posible condicionante relevante. Algunos docentes tienen jornadas con una carga de clases elevada y poco tiempo disponible fuera

del aula, lo que dificulta la planificación e integración de propuestas innovadoras como la gamificación.

Por último, la *competencia tecnológica* es la dimensión que presenta la desviación estándar más elevada (DS = 1.15), lo que evidencia una marcada heterogeneidad entre los docentes en relación con sus habilidades digitales. Esta preocupación también se manifestó en la ronda final de la comunicación, en la que la mayoría de las intervenciones giraron precisamente en torno a este tema. De este modo, tanto los datos cuantitativos como las observaciones cualitativas coinciden en señalar la inquietud de los participantes respecto al uso de la tecnología en el ámbito de la gamificación. Más allá de generar un debate valioso sobre su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta situación subraya la necesidad de diseñar propuestas formativas diferenciadas y adaptadas, con el fin de reducir la brecha tecnológica y garantizar un acceso equitativo a la innovación pedagógica.

Variable 1	*Variable 2*	*Correlación*
Intención de uso	Actitudes gamificación	0.011
Intención de uso	Percepción de utilidad de la gamificación	-0.068
Intención de uso	Competencia tecnológica	0.178
Intención de uso	Bienestar laboral	0.449
Intención de uso	Autoconcepto docente	0.788

Tabla 3. Resultados de las correlaciones bivariadas. Fuente: creación propia.

Con el objetivo de explorar la relación entre la Intención de Uso (IU) de prácticas gamificadoras y las diversas variables, se realizó un análisis de correlación bivariable mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Este método permite identificar la dirección y la intensidad de la relación lineal entre dos variables cuantitativas. Las correlaciones se interpretan según los criterios habituales: valores cercanos a 0 indican una relación débil o inexistente, mientras que valores próximos a 1 o -1 reflejan relaciones fuertes, positivas o negativas, respectivamente.

Los resultados indican que la mayor correlación positiva se produce entre la IU y el *autoconcepto* (r = 0.788), lo que sugiere una asociación fuerte: a mayor percepción positiva del autoconcepto, mayor es la intención de integrar experiencias gamificadas. Le sigue el *bienestar en el trabajo* (r = 0.449), con una correlación moderada. La *competencia tecnológica* presenta una correlación débil pero positiva (r = 0.178), mientras que las *actitudes hacia la gamificación* muestran una correlación prácticamente nula (r = 0.011). Finalmente, la *percepción de uso* presenta una correlación negativa muy baja (r = -0.068), lo cual indica una relación inversa pero irrelevante desde el punto de vista práctico.

A partir de todos estos datos, podemos determinar que el profesorado participante demuestra una actitud favorable hacia la gamificación, un autoconcepto positivo y bienestar laboral. Sin embargo, las correlaciones sugieren que no todos estos factores inciden de igual forma en la intención real de integrar esta meto-

dología. Es especialmente relevante la fuerte asociación entre el autoconcepto e intención de uso, lo que asienta la idea de que una imagen profesional sólida y segura es un motor clave para la innovación metodológica. El bienestar laboral, en su dimensión emocional y relacional, también aparece como un facilitador importante, aunque matizado por el factor tiempo, que puede actuar como barrera estructural en contextos de alta carga docente.

Resulta llamativa la débil correlación entre la intención de uso y la percepción de utilidad de la gamificación. Esta distancia entre lo valorado y lo aplicado puede interpretarse no como una contradicción, sino como expresión de un juicio pedagógico más reflexivo y crítico. En un espacio de formación como este, esa actitud revela una conciencia profesional capaz de distinguir entre entusiasmo y validez pedagógica. En definitiva, estos datos reflejan una voluntad de reflexión, que no solo valida la gamificación como estrategia, sino que invita a implementarla desde el diálogo y el acompañamiento entre docentes.

La competencia tecnológica se presenta como un factor desigual: aunque su correlación con la intención de uso es débil, la alta variabilidad en esta dimensión evidencia diferencias notables entre docentes. Esta heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo insalvable, puede entenderse como una oportunidad para diseñar apoyos formativos ajustados a distintos niveles de competencia digital. Así, la reflexión crítica sobre el uso de la tecnología resulta clave para integrar la gamificación de forma equitativa y consciente en la enseñanza de lenguas.

En definitiva, se pone de manifiesto que la integración efectiva de la gamificación en el aula depende no solo de actitudes positivas, sino también de un equilibrio entre autoconcepto, bienestar y competencia tecnológica. Este conjunto de factores configura un escenario complejo donde la innovación pedagógica se construye desde la seguridad profesional, la reflexión crítica y la colaboración entre docentes. Por todo ello, es fundamental crear espacios de diálogo y apoyo entre profesores/as para que el interés y la valoración de la gamificación se traduzcan en una práctica educativa efectiva, adaptada a cada contexto y con posibilidades de perdurar en el tiempo.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo hemos analizado los factores personales y contextuales que influyen en la intención del profesorado de incorporar la gamificación en el aula de ELE, desde las actitudes y competencias digitales hasta el equilibrio profesional y el autoconcepto docente. Basándonos en el modelo de Cramariuc et al. (2023) y en la experiencia compartida durante el taller, se ha evidenciado cómo estos elementos se entrelazan para facilitar —o dificultar— la adopción de metodologías activas, como la gamificación, en entornos educativos diversos. Además, después de haber respondido al cuestionario y habiendo analizado las respuestas, cabe destacar que las actitudes de los asistentes hacia la gamificación eran en su

mayoría positivas, lo cual representa una base sólida para seguir profundizando en su integración metodológica y diseñar propuestas gamificadas. Sin embargo, la *intención real de uso está más vinculada al autoconcepto docente y el bienes*tar laboral, mientras que la percepción de utilidad y las actitudes no muestran una relación tan significativa. Además, se mostró una variabilidad considerable en la competencia tecnológica, lo que subraya la necesidad de diseñar apoyos formativos que atiendan a distintos niveles de habilidades digitales.

Para conseguir lo anterior, parece interesante ofrecer un decálogo de claves para integrar la gamificación en el aula de lenguas. Esta propuesta, por otra parte, no pretende establecer unos criterios únicos, sino orientar, desde la reflexión crítica y la práctica en el aula, a aquellos docentes que deseen explorar dinámicas gamificadas de forma consciente, coherente y alineada con sus principios pedagógicos:

– *Reflexiono y soy consciente de mis actitudes hacia la gamificación*. Busco hacer visibles y dar sentido a los valores, vivencias y hábitos que sustentan mi labor como docente.

– *Aspiro a una práctica docente alineada con el Constructivismo poniendo al estudiante en el centro del aprendizaje*. Si bien la gamificación puede ser una herramienta poderosa, en algunas ocasiones corre el riesgo de centrarse excesivamente en los sistemas y dinámicas, dejando al usuario en una posición pasiva, limitado a cumplir objetivos externos. Es fundamental recordar que nuestra labor docente se enmarca en el Enfoque Orientado a la Acción, donde el alumnado debe ser un agente activo, con autonomía para tomar decisiones, experimentar y avanzar en su desarrollo personal y lingüístico.

– *Antes de incorporar la gamificación en el aula analizo y juzgo su utilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes*. Como conozco el marco pedagógico que guía mi práctica, antes de aplicar una propuesta gamificada valoro su pertinencia y su impacto en la competencia comunicativa del alumnado.

– *Voy más allá de las tablas de clasificación, las insignias y las recompensas para crear interacción social y construcción de significado*. Sabemos que la construcción de significado se produce a través de la interacción social; por ello, las tareas deben fomentar la colaboración entre los estudiantes en lugar de la competencia, creando espacios donde el aprendizaje se construya de forma conjunta y significativa.

– *Exploro y experimento con herramientas digitales de gamificación como forma de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Debemos mantenernos informados y actualizados en torno a las nuevas aplicaciones, plataformas y recursos tecnológicos que existen y evaluar su adecuación al contexto.

– *Desarrollo mis competencias digitales para lograr crear mis propios recursos gamificados*. De esta forma, asumimos una actitud de aprendizaje continuo que nos permita diseñar experiencias personalizadas y ajustadas a las necesidades de nuestros estudiantes.

– *Cuento con las herramientas necesarias, materiales y de tiempo, para implementar la gamificación*. Debemos, por tanto, identificar y analizar los recursos disponibles en mi contexto profesional.

– *Me pregunto qué puedo hacer para enseñar con éxito, motivar y satisfacer las necesidades de mis alumnos*. Esta reflexión constante puede ayudarnos a ajustar nuestras prácticas y detectar las áreas de mejora y el progreso del alumnado como eje central de la enseñanza.

– *Pido feedback a mis estudiantes y compañeros/as con el fin de mejorar las experiencias gamificadas*. La retroalimentación es una herramienta fundamental para la mejora continua, tanto de las actividades diseñadas como de aquellas utilizadas.

– *Comparto mis reflexiones y experiencias con mi grupo de trabajo*. La fuerza del aprendizaje reside en construir comunidades docentes donde puedan compartirse tanto el conocimiento como las ideas, los logros y los errores.

Apostar por la gamificación en el aula implica mucho más que añadir dinámicas lúdicas: supone cuestionar nuestras prácticas, explorar nuevas formas de relación con los estudiantes y con la enseñanza y sus metodologías. Como sugería Gala Dalí para el periódico *El País* (1987), quizás jugar no solo sea un medio, sino también una forma esencial de descubrir el mundo y la educación:

> Yo no conozco a nadie al que no le guste jugar. Y me alegro: si lo conociese, dejaría inmediatamente de tratarlo. (...) Quizás el ser humano no esté en el mundo para ninguna otra cosa, y lo que nos parece principal - la creación, el amor, las respuestas a grandes preguntas, esas mismas preguntas - quizás no sea más que una forma de jugar al escondite. Es probable que lo que no se haga jugando no salga nunca bien.

BIBLIOGRAFÍA

Albirini, A. (2006). «Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers». *Computers & Education* 47 (4): 373-398. Disponible en https://tinyurl.com/yr92dhvj [Fecha de consulta 28.05.25].

Alejaldre, L., GARCÍA, A. (2015). «Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español». *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español*). Universidad Isabel I de Cas-

tilla, Burgos. Disponible en https://tinyurl.com/f2c9fh2p [Fecha de consulta 28.05.25].

Ariel, J. (2021). «La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 64: 151-179. Disponible en https://tinyurl.com/n9y2hmnf [Fecha de consulta 28.05.25].

Bartle, R. (1996). «Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs.». *Journal of MUD research* 19. Disponible en https://tinyurl.com/4vyhj6h6 [Fecha de consulta 28.05.25].

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

Beard, C., Wilson, J. (2013). *Experiential Learning. A handbook for education, training and coaching*. Kogan Page.

Blume, C. (2020). «Teachers' attitudes towards games». LLPx conference. Disponible en https://tinyurl.com/4daddap8 [Fecha de consulta 28.05.25].

Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V. (2024). «Promoting teachers' wellbeing through a serious game intervention: a qualitative exploration of teachers' experiences». *Sec Educational Psychology* 15. Disponible en https://tinyurl.com/2s4h2c5m [Fecha de consulta 28.05.25].

Christensen, R., Knezek, G. (2017). «Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21) ». *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 33(1): 20-31. Disponible en https://tinyurl.com/348h6t6v [Fecha de consulta 28.05.25].

Comisión Europea (2022). DigComp 2.2, *The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en https://tinyurl.com/49nhw4h3 [Fecha de consulta 28.05.25].

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en www.coe.int/lang-cefr [Fecha de consulta 28.05.25].

Cramariuc, G., Ionescu-Corby, A. (2023). «Do teachers' characteristics and attitude towards gamification predict the use of gamification?». *Educație prin Jocuri Digitale*, Stefan cel Mare University of Suceava. Disponible en https://tinyurl.com/55e753nd [Fecha de consulta 28.05.25].

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). «From game design elements to gamefulness. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek» *Conference on Envisioning Future Media Environments – MindTrek*. New York, New York, USA: ACM Press. Disponible en https://doi.org/10.1145/2181037.2181040 [Fecha de consulta 28.05.25].

Eurich, ET. (2018). «What self-awareness really is (and how to cultivate it)». *Harvard Business Review* 4 (4): 1-9. Disponible en https://tinyurl.com/2x436d3x [Fecha de consulta 28.05.25].

Gardner, C., Amoroso, D.L. (2004). «Development of an instrument to measure the acceptance of internet technology by consumers». *Proceeding of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* 8 (8). Disponible en https://tinyurl.com/yck7ns6t [Fecha de consulta 28.05.25].

Kolb, DA. (1984). *Aprendizaje vivencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Korkmaz, Ö., Kukul, V., Örgut, M. (2024). «Teachers' Self-Efficacy towards Gamification: A Scale Development Study». *International Journal of Technology in Education* 7(3): 474-492. Disponible en https://eric.ed.gov/?id=EJ1438385 [Fecha de consulta 28.05.25].

Liu, C. S., Solis, L. Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Whitebread, D. (2017). *La neurociencia y el aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia*. THE LEGO Foundation. Disponible en https://tinyurl.com/y64rcwzs [Fecha de consulta 28.05.25].

López Carrillo, D., Calonge García, A., Rodríguez Laguna, T., Ros Magán, G., y Lebrón Moreno, J. A. (2019). «Using gamification in a teaching innovation project at the University of Alcalá: A new approach to experimental science practices». *Electronic Journal of E-learning* 17(2): 93-106. Disponible en https://tinyurl.com/5cekxb3s [Fecha de consulta 28.05.25].

Martí-Parreño, J., Seguí-Mas, D., Seguí-Mas, E. (2016). «Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification». *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 228: 682-688. Disponible en https://tinyurl.com/5n7h23zx [Fecha de consulta 28.05.25].

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist* 55(1): 68–78. Disponible en https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68 [Fecha de consulta 28.05.25].

Schaufeli, W., Bakker, A. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). *Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. Disponible en https://tinyurl.com/3kycvf9k [Fecha de consulta 28.05.25].

Schwarzer, R., Mueller, K. Greenglass, E. (1999). «Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace». *Anxiety, stress and coping* 12(2): 145-161. Disponible en https://tinyurl.com/mskxzffu [Fecha de consulta 28.05.25].

Zain, M., Rose, R.C., Abdullah, I., Masrom, M. (2005). «The relationship between information technology acceptance and organizational agility in Malaysia». *Information & Management* 42(6): 829-839.Disponible en: https://tinyurl.com/hv9253va [Fecha de consulta 28.05.25].

Zichermann, G., Linder, J. (2013). *Gamification revolution*. McGraw-Hill Publishing.