Gamificación y Aula invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas

Nicolás MONTALBÁN MARTÍNEZ
Universidad de Murcia (España)
nicolas.montalban@um.es

Recibido: 24/5/2019 | Aceptado: 13/6/2019

Resumen

El objetivo del presente trabajo es averiguar si la competencia fraseológica de los alumnos de la asignatura Traducción para el Turismo y el Ocio B/A A/B II (Inglés), del tercer curso del grado de Traducción e Interpretación en el curso académico 2018/2019, mejora empleando una serie de tareas que incluyen el aula invertida y la gamificación. Para ello se ha llevado a cabo una experiencia didáctica en la que se ha introducido un curso en vídeo sobre fraseología que se ha ubicado en el aula virtual de la asignatura. Además de ello, se han aprovechado 8 prácticas de traducción (inglés-español) realizadas en la asignatura para estudiar las unidades fraseológicas presentes en los textos traducidos y su clasificación. Para evaluar esta experiencia se ha empleado una herramienta de gamificación como es el Kahoot (12 kahoots en total) y una encuesta para medir una serie de parámetros (motivación, creatividad, eficacia, etc.) con la escala de Likert.

Palabras clave
Fraseología. Gamificación Aula invertida. Aprendizaje de la lengua inglesa.

Titre : « Gamification et salle de classe investie. Une expérience motivante pour l'étude des unités phraséologiques ».

Résumé

L'objectif du présent document est de déterminer si la compétence phraséologique des élèves en matière de Traduction pour le Tourisme et Loisirs B/A/B II (anglais), de la troisième année du cours de Traduction et d'Interprétation pour l'année scolaire 2018/2019, s'améliore en utilisant un certain nombre de tâches telles que la classe inversée et la gamification. À cette fin, une expérience didactique a été réalisée, et un cours de phraséologie vidéo a été introduit dans la salle de classe virtuelle de la matière. En outre, on a profité de huit pratiques de traduction (anglais-espagnol) pour étudier les unités phraséologiques existantes dans les textes traduits et leur classification. Pour évaluer cette expérience, on a utilisé l'outil de gamification Kahoot (12 kahoots au total) et une enquête pour mesurer un certain nombre de paramètres (motivation, créativité, efficacité, etc.) au moyen de l'échelle de Likert.

Mots-clés
Phraséologie. Gamification. Classe inversée. Apprentissag de la langue anglaise.

Title: "Gamification and Flipped Classroom. A motivating experience to study the phraseological units".

Abstract

The aim of this work is to find out if the student's phraseological competence improves using some tasks including flipped classroom and gamification. This work was carried out in the academic year 2018/2019 with students enrolled in the Translation for Tourism and Leisure B/A A/B II (English) course, belonging to the third year of the Bachelor of Translation and Interpreting. To this end, a didactic experience has been implemented in which a video course on phraseology has been introduced in the virtual classroom of the subject mentioned above. In addition, eight translation practices (English-Spanish) have been used to study the phraseological units found in texts, which were also classified. To evaluate this experience, the gamification tool named Kahoot (12 kahoot-games in total) has been introduced, and a questionnaire has been posted to students to measure some parameters (motivation, creativity, efficiency, etc.) with a Likert scale.

Keywords
Phraseology. Gamification. Flipped Classroom.. English language learning.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nadie duda de los beneficios que aporta la introducción de las TIC en los procesos educativos. Por medio de la introducción de software educativo se ha facilitado de manera considerable el aprendizaje de los alumnos y, por ende, mejorado su rendimiento y la asimilación de nuevas competencias. Garris, Ahlers, Driskell (2002: 441-467) enfatizan la motivación al introducir dinámicas gamificadoras. El vocablo «gamificación», es un anglicismo (*gamification*), derivado de la palabra *game* cuyo significado es «juego». El *DLE* no recoge el término, ni siquiera el de «ludificación», que podría ser la alternativa adecuada en español para traducir el término inglés referido (Fundéu Español Urgente). Las dinámicas de gamificación más utilizadas son el uso de recompensas, regalos, fomento de la competición, consecución de estatus, cooperación, desafíos, etc. Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (cfr. 2011a: 2) definen la gamificación como «el uso de elementos diseñados para el juego en contextos distintos». Además Deterging (2011b) destaca sobre todo el propósito de «hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador». Para Werbach y Hunter (2012) las dinámicas (estructura del juego), mecánicas (los procesos que facilitan el desarrollo del juego) y componentes (puntos que se obtienen, los niveles, equipos y rankings) constituyen los elementos esenciales de la gamificación. De acuerdo con Gaitán (2013), el proceso de gamificación consiste en trasplantar la dinámica presente en los juegos en el entorno educativo, motivando, fidelizando y fomentando el trabajo colaborativo. En el informe Horizon Report: 2014 K-12 (Johnson, Adams Becker, Estrada, y Freeman, 2014) se planteaban ya una serie de recomendaciones con vistas a dos o tres años en torno al aprendizaje, y cuyo eje fundamental es la gamificación y sus aplicaciones didácticas. Gracias a la dinámica de juego los alumnos tienen una motivación extra, además de otros valores considerados positivos presentes en los juegos educativos (competencia positiva, estimulación cognitiva, etc.). Valderrama (2015) incide en los valores inherentes de innovación, el marketing, la gestión del talento, el aprendizaje, además de comportamientos responsables y saludables presentes en la gamificación. Para Caponetto, Earp y Ott (2014) es fundamental el uso de la gamificación como herramienta de aprendizaje de distintas áreas y asignaturas, contemplando el impulso de actitudes y comportamientos colaborativos. Yunyongying (2014) estima que un diseño curricular cuya columna vertebral sea la gamificación mantiene activo el interés de los alumnos evitando el aburrimiento. Para Carolei, Munhoz, y Gavassa (2016), la gamificación ha de verse como un proyecto didáctico contextualizado que supone una transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Muchos estudios describen los beneficios del uso de actividades de gamificación en el aula, como los de González y Blanco (2008), Fitz-Walter, Tjondronegoro y Wyeth (2011); Barata, Gama, Jorge y Goncalves (2013); Li, Dong, Untch y Chasteen (2013); González y Mora (2014).

En esta experiencia didáctica se ha empleado la plataforma Kahoot, una herramienta de gamificación con un *software* gratis. Diseñada por Johan Brand, Jamie Brooker y Morten Versvik, fue desarrollada en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Noruega. De fácil acceso (https://create.kahoot.it/login) y con instrucciones muy simples para cualquier alumno o profesor, esta herramienta permite crear cuestionarios partiendo de los ya existentes o de nueva creación. Además de las preguntas con opción múltiple, se pueden agregar vídeos e imágenes para atraer más la atención de los alumnos. Hay varias modalidades de test como el *Quiz*, *Jumble*, *Discussion* y *Survey*. Mientras se va jugando, se aprende en grupo al ofrecer el programa los resultados de cada pregunta, estimulando la discusión y la sensación grupal si los jugadores están en el entorno del aula. Para el profesor, el uso de esta herramienta sirve para evaluar y recoger la información de los alumnos. Además, se puede someter a los alumnos a desafíos o repasar conocimientos. Cabe destacar que es posible utilizar cualquier dispositivo electrónico para la plataforma Kahoot (Plump y LaRosa, 2017). Este software gratuito facilita la creación de cuestionarios en relación a un tema específico, favoreciendo la aplicación práctica de los conocimientos (Caraballo, Peinado

y González, 2017), de tal forma que es capaz de producir un ambiente de actividad invitando a los alumnos a participar e involucrarse en los resultados (Moreno *et al*., 2018). Esta experiencia de gamificación deviene en una competencia motivadora e ilusionante tanto individual como grupal (Jiménez, Gámez y Gómez, 2016; Ramos y Botella, 2017). Los resultados del juego se pueden observar en un archivo Excel generado por el propio software, en el que se pueden ver las respuestas acertadas y el tiempo empleado en responder, creando un ranking.

En cuanto al Aula Invertida (o *Flipped Classroom*), existe una amplia literatura en torno a su influencia y a los beneficios que aporta al aprendizaje de los alumnos. Bates y Galloway (2012) experimentaron una mayor participación en clase utilizando esta técnica y un aprendizaje de mayor calidad. Bergmann y Sams (2012) conjuntamente con Fornons y Palau (2016), aplicaron también el Aula Invertida, obteniendo una mejora sustancial en la participación del alumnado y en su actitud, además de favorecer un ambiente de trabajo positivo. Asimismo, Marlowe (2012) realizó una experiencia didáctica con alumnos universitarios y advirtió una disminución importante de su nivel de estrés. Por otro lado, Flumerfelt y Green (2013), aplicaron esta técnica en alumnos de secundaria con dificultades, observándose un aumento importante de los procesos participativos *online* y del trabajo fuera del ámbito del aula. Roach (2014) y Elliott (2014) obtuvieron también resultados positivos en la aplicación de esta metodología, observando un aumento de las actividades realizadas fuera del aula. Es necesario reseñar los estudios de O'Flaherty y Phillips (2015), que realizaron una propuesta de múltiples actividades síncronas y asíncronas. Los resultados de esta experiencia abundan en la gran motivación que desarrollan los alumnos, además de aumentar la eficiencia del aprendizaje. Cieliebak y Frei (2016) y Jonsson (2015) procedieron a evaluar los resultados sobre competencias no técnicas en alumnos de ingeniería, empleando el aula invertida, observando mejores resultados si se comparan con aquellos obtenidos empleando métodos tradicionales. Para Perdomo (2016), la aplicación del aula invertida potencia la comunicación de forma asertiva, el aprendizaje significativo y la motivación de los alumnos.

Por medio del estudio referido en el presente artículo hemos pretendido averiguar si la introducción de una serie de tareas de traducción incluyendo el aula invertida y la gamificación mejora la competencia fraseológica. De acuerdo con Corpas (2003: 215-222), cabe distinguir tres etapas en el proceso de traducción fraseológica: localización de las unidades fraseológicas (UF) de un texto, interpretación de las unidades localizadas y búsqueda de equivalentes en la lengua meta, primero en el nivel léxico y luego en el nivel textual. Hay autores que opinan que el aprendizaje de UF aumenta la competencia lingüística general del estudiante (González Rey, 2012; Sinner y Tabares Plasencia, 2016). Otros autores, incluso, aluden a la mejora de la competencia comunicativa, ya que el carácter social de las UF contribuye a una mayor integración del hablante de la lengua meta (Castillo Carballo, 2015).

1. METODOLOGÍA

1.1. Contextualización

La experiencia didáctica se aplicó a los veintiún alumnos universitarios de la asignatura *Traducción para el Turismo* y el Ocio B/A A/B II (Inglés), del tercer curso del Grado de Traducción e Interpretación, que se desarrolló en el segundo cuatrimestre del curso 2018/2109. Los alumnos, distribuidos en cuatro grupos, se repartieron los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura ubicados en un Aula Virtual, y se organizaron para presentar los temas y trabajos en clase empleando Power Point o Prezi.

1.2. Diseño y desarrollo de la experiencia didáctica

El diseño y desarrollo de la experiencia se estructura en torno a las siguientes fases:

- Diagnóstico inicial de las competencias fraseológicas.
- Estudio de la fraseología.
- Evaluación final de las competencias fraseológicas y de la experiencia didáctica.

1.2.1 Diagnóstico inicial de las competencias fraseológicas

Para averiguar los conocimientos iniciales del alumnado en torno a las UF, se procedió a realizar un diagnóstico inicial consistente en una serie de preguntas. Estas preguntas se formularon el primer día de clase, tras finalizar la presentación de la asignatura. Para ello se empleó una herramienta denominada Slido, en la que se creó una encuesta con distintas preguntas relativas a la presentación de la asignatura, siendo tres de ellas referentes a sus conocimientos previos sobre fraseología: ¿sabes que es la fraseología?, ¿has oído hablar de fraseología en alguna asignatura o curso?, ¿sabrías distinguir entre colocaciones, locuciones, compuestos sintagmáticos, esquemas sintácticos, enunciados fraseológicos y paremias? Estas preguntas son similares a las realizadas por Manuel Sevilla Muñoz (2019), a un grupo de alumnos de la asignatura de traducción científico-técnica (inglés-español) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Dicho alumnado compartía muchos rasgos en común con el grupo objeto del presente estudio. Los alumnos respondieron a las preguntas empleando sus smartphones, con lo que se potenciaba una vez más el uso de herramientas tecnológicas.

1.2.2 Estudio de la fraseología

En cuanto al estudio de la fraseología se subieron al aula virtual de la asignatura 24 vídeos con la siguiente distribución de temas:

- Presentación del curso de Introducción a la fraseología
- Tema 1: Introducción a la Fraseología
- Tema 2: Fraseología: origen de la disciplina
- Tema 3: Estatus de la Fraseología en los estudios lingüísticos
- Tema 4: Discurso libre versus discurso repetido
- Tema 5: Delimitación de la fraseología: central y periférica
- Tema 6: Características de las unidades fraseológicas. Características: fijación, idiomaticidad, multilexicalidad y motivación.
- Tema 7: Tipos de unidades fraseológicas A: compuestos sintagmáticos, colocaciones, locuciones, enunciados discursivos, enunciados pragmáticos, enunciados rutinarios y esquemas sintácticos.
- Tema 8: Tipos de unidades fraseológicas B. Paremias: refranes, frases proverbiales, dialogismos, locuciones proverbiales, proverbios y aforismos.

Estos vídeos fueron elaborados por profesores especialistas de la Universidad de Murcia: M.ª Ángeles Solano Rodríguez (Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Español, Inglés y Francés); Manuel Sevilla Muñoz, Pablo Zamora Muñoz y Arianna Alessandro (Dpto. de Traducción e Interpretación), coordinadora del proyecto de innovación docente. El proyecto «¿Flippeas o qué? Una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la Fraseología aplicando el modelo Flipped Classroom» (Alessandro, Solano Rodríguez, Sevilla Muñoz y Zamora, 2017), teniendo como objetivo el diseño y la producción de recursos y materiales, principalmente vídeos educativos, destinados a la enseñanza y el aprendizaje de la Fraseología y de las UF empleando la metodología docente conocida como *Flipped Classroom* (clase invertida). Los vídeos educativos conforman un curso titulado «Introducción a la Fraseología» cuyos destinatarios, teniendo en cuenta el destacado carácter interdisciplinar de esta rama del saber lingüístico, son alumnos de grado, máster y cursos de varias especialidades (Lengua Española, Lingüística, Filología, Traducción y Educación).

Los alumnos divididos en cuatro grupos prepararon las exposiciones con la siguiente distribución:

- Grupo 1: presentación, temas 1 y 2.
- Grupo 2: temas 3, 4 y 5.
- Grupo 3: temas 5 y 6.
- Grupo 4: temas 7 y 8.

Para las exposiciones se atendió al siguiente calendario:

Temas	**Grupos**	**Días**
Presentación, 1 y 2	1	5/1/2019
3, 4 y 5	2	11/2/2019
5 y 6	3	12/2/2019
7 y 8	4	18/2/2019

Tabla 1. Exposiciones teóricas.

Todos los alumnos (al tener acceso a los vídeos a través del aula virtual) visionaron y estudiaron los vídeos antes de las presentaciones, con el objetivo de comprender los contenidos, así como preparar todas aquellas cuestiones que presentaban dificultades, para plantearlas al grupo encargado de la exposición. El proceso de creación de las exposiciones orales siguió el siguiente esquema:

- Cada grupo visiona los vídeos y material complementario asignado siguiendo la Tabla 1.
- Los grupos, por sí mismos, se dividen el material entre los componentes y preparan la exposición en PPT en un documento drive.
- Los alumnos presentan en clase los temas atendiendo a la cronología de la Tabla 1. Se suscita a continuación un debate en clase con preguntas de los alumnos que han atendido la exposición.
- Además de ello, los grupos preparan un Kahoot (revisado por el profesor) con preguntas de la presentación para comprobar el grado de asimilación de los alumnos. Este Kahoot se administra también en clase.

1.2.3 Evaluación final de la competencia fraseológica y de la experiencia didáctica

Para la evaluación final de las nuevas competencias adquiridas se utilizaron doce Kahoots. Cuatro de ellos fueron administrados al final de las exposiciones de los alumnos y están orientados fundamentalmente a la evaluación de aspectos teóricos de la competencia fraseológica. Los ocho restantes se realizaron después de la traducción, localización y estudio de las UF, evaluando aspectos teórico-prácticos de la nueva competencia adquirida.

Una vez concluida la exposición de cada tema, se valoraban los conocimientos aprendidos de todos los alumnos a través de un cuestionario kahoot elaborado por el grupo responsable de la exposición. Este cuestionario fue revisado por el profesor antes de su exposición en clase, para comprobar que cubría todos los objetivos y puntos principales de cada tema. Después de esta primera parte de la experiencia, cada grupo aplicó todos los nuevos conocimientos asimilados sobre fraseología en distintas prácticas de traducción (inglés-español) que les fueron encomendadas en clase. Así, cada práctica de traducción encargada a cada grupo se correspondió con una exposición razonada de la misma, en la que se incluía una relación de las UF encontradas con su explicación, incluyendo aspectos teóricos aprendidos en las exposiciones sobre UF.

Traducción	Grupos	Fechas
1. *Travel Journal: My four days in Spain*	1	19/2/2019
2. *Wild: From Lost to Found on the Pacific Crest Trail*	1	25/2/2019
3. Welcome to Egypt	2	26/02/2019
4. Menu	2	4/3/2019
5. Leeds	3	5/3/2019
6. The cider ritual	3	11/3/2019
7. *Donostia San Sebastian Gastronomic Guide*	4	12/3/2019
8. Visiting natural environments in the Region of Murcia	4	18/3/2019

Tabla 2. Exposiciones teóricas y prácticas

Al acabar la exposición de cada práctica, se evaluó a los alumnos, sobre las distintas UF encontradas en las traducciones y sobre las consideraciones teóricas asociadas, por medio de un kahoot elaborado por el mismo grupo encargado de la exposición. Este kahoot fue también supervisado por el profesor antes de exponerlo.

Al finalizar la asignatura, los alumnos valoraron la experiencia didáctica por medio de una encuesta diseñada con la herramienta Google Forms. Dicha encuesta mide una serie de parámetros con la escala psicométrica de Likert, con un rango del 1 al 5, donde 1 equivale a nada, y 5 equivale a mucho.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

Tabla 3. Escala de Likert (1-5)

2. RESULTADOS

Las UF encontradas en los textos traducidos comparten las características mencionadas a continuación. Siguiendo a Corpas Pastor (1996), estas UF pueden definirse por su:

- alto grado de fijación interna, el cual, según Zuluaga (1980), se manifiesta en la fijación del orden de los componentes, de las categorías gramaticales y en el inventario de los componentes, lo que impide insertar, suprimir, sustituir o transformar.
- potencial idiomaticidad, pues no todas las paremias tienen sentido metafórico.
- fijación externa analítica, ya que muestran una determinada visión del mundo.

En cuanto al tipo de UF encontradas, cabe afirmar que prevalecen las colocaciones y las locuciones. De acuerdo con Solano Rodríguez (2012), las colocaciones son «lexemas solidarios cuya combinación viene determinada por el uso en una lengua o geolecto concreto, por lo que son unidades sintagmáticas fijadas en la norma». He aquí algunos ejemplos de colocaciones encontradas en los textos traducidos: *become popular*, «se pusiera de moda», *stood out as black poin*t, «convertidos en diminutos puntos negros», etc. Las locuciones, siguiendo a Solano

Rodríguez (2012) «son sintagmas fijados en el sistema de la lengua que significan en bloque y suelen funcionar como palabras o sintagmas; muestran un alto nivel de fijación por lo que están en el núcleo de la Fraseología». Algunas de las locuciones que aparecen en los textos traducidos son: *to make the diff*erence, «marcar la diferencia», *of course not*, «por supuesto que no», *come on*, «vamos», etc.

En cuanto a los resultados de la evaluación inicial, fueron similares a los del mencionado estudio realizado por Sevilla. De la primera pregunta se puede deducir que la mayoría de los alumnos conocía efectivamente la fraseología, «pero sin manejar de forma apropiada los conceptos y su terminología» (Sevilla, 2019). Con respecto a la segunda pregunta relativa a si habían oído hablar de fraseología en alguna asignatura o curso, los encuestados señalaron varias asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación, como *Lingüística aplicada* y *Terminología y traducción especializada* (como en el mencionado trabajo de Sevilla). De la última pregunta, mucho más específica que las anteriores, se obtuvieron los siguientes resultados:

Unidad fraseológica	**Sí**	**No**	**% de respuestas afirmativas**
Colocaciones	19	2	90,47
Locuciones	19	2	90,47
Compuestos sintagmáticos	15	6	71,42
Esquemas sintácticos	2	19	9,52
Enunciados fraseológicos	3	18	14,28
Paremias	4	17	19,04
Refranes	20	1	95,2

Tabla 4. Resultados del diagnóstico inicial. Pregunta nº 3

La evaluación final de la nueva competencia fraseológica realizada por medio de los doce kahoots (dividida en aspectos teóricos con los cuatro primeros kahoots, y teórico-prácticos con los ocho restantes) arroja un resultado altamente positivo, con un 97,5% de respuestas correctas y 2,5% de respuestas incorrectas.

La encuesta enviada a los alumnos para evaluar la totalidad de la propuesta didáctica está dividida en dos secciones, una en torno a los kahoots como método evaluador y otra relativa al aprendizaje por medio del aula invertida. Los alumnos consideraron si las herramientas son atractivas, si son creativas y motivadoras, si son efectivas y útiles para la adquisición de nuevas competencias fraseológicas, además de replicables en otras asignaturas. A continuación podemos observar unos diagramas de sectores con los resultados de la encuesta.

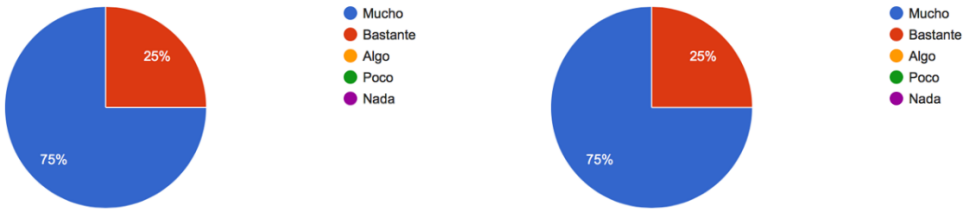

Diagrama de sectores 1 relativo a si son atractivas las herramientas
Aula invertida Kahoots

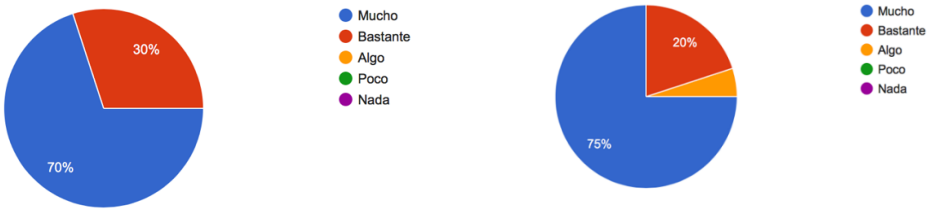

Diagrama de sectores 2. Creatividad de los materiales.
Aula invertida Kahoots

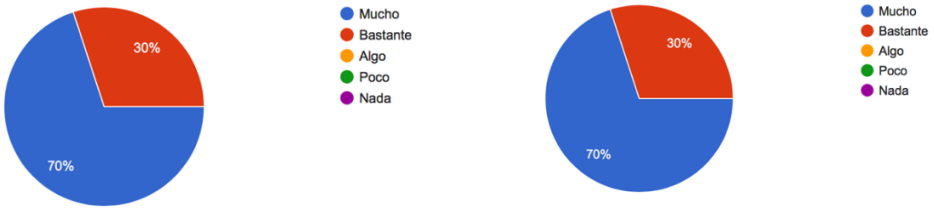

Diagrama de sectores 3 relativo a si los materiales son motivadores.
Aula invertida Kahoots

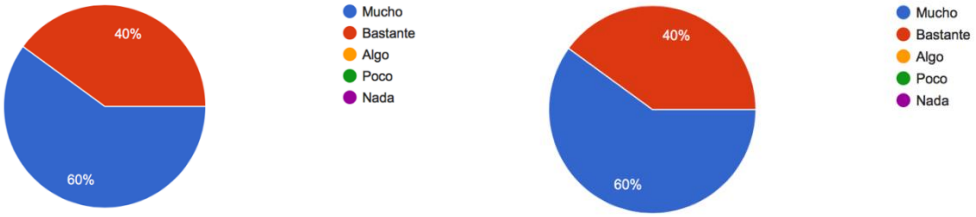

Diagrama de sectores 5. Efectividad de los materiales.
Aula invertida Kahoots

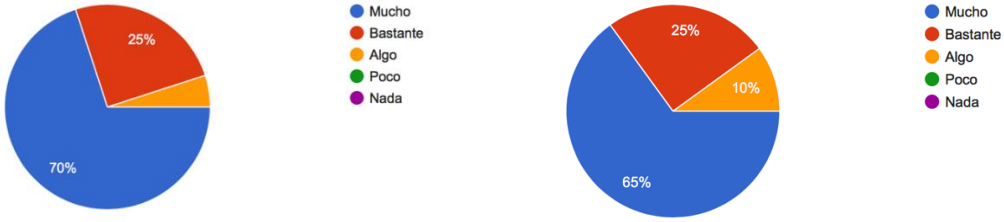

Diagrama de sectores 6. Utilidad de los métodos.
Aula invertida Kahoots

CONCLUSIONES

De los datos obtenidos a partir de las tres fuentes de evaluación (diagnóstico inicial, los kahoots y la encuesta enviada a los alumnos) pueden deducirse una serie de conclusiones. En primer lugar y considerando el diagnóstico inicial, se observa que los alumnos poseen cierto conocimiento de la fraseología estudiado en asignaturas como *Lingüística aplicada*, *Terminología y traducción especializada*. Estos alumnos de alguna forma conocen UF como las colocaciones,

compuestos sintagmáticos y refranes, no siendo así en lo referente a esquemas sintácticos, enunciados fraseológicos y paremias, conocidas solo por algunos. En cuanto a la media de los resultados de los kahoots realizados en clase sobre los aspectos teóricos y prácticos de las UF (97,5 % de respuestas correctas frente a 2,5 % de respuestas incorrectas), puede afirmarse que:

- El modelo de aula invertida y su evaluación por kahoots ha contribuido enormemente a la adquisición de la nueva competencia fraseológica (además de la competencia lingüística general y la comunicativa) a tenor de los resultados obtenidos.
- Se ha facilitado el aprendizaje de los alumnos mejorando su rendimiento y asimilación de nuevas competencias.
- Se observa una mayor participación en clase utilizando esta técnica y un aprendizaje de mayor calidad
- Aumenta la motivación y evita el aburrimiento.
- Es un instrumento atractivo.
- Fomenta el trabajo colaborativo.

La encuesta final enviada a los alumnos refuerza las bondades del proceso de gamificación y de aula invertida. Un 75% de los alumnos considera tanto el aula invertida como el kahoot herramientas muy atractivas. Datos similares pueden encontrarse en cuanto a parámetros como creatividad, motivación, efectividad, utilidad para la adquisición de la nueva competencia y replicabilidad del uso de ambas herramientas. Una propuesta interesante de estudio consistiría en analizar los resultados de esta experiencia en otras asignaturas, realizando una comparativa en torno a las evaluaciones por medio de los kahoots y una encuesta con la escala de Likert.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRO, A.; SOLANO RODRÍGUEZ, M.ª A.; SEVILLA MUÑOZ, M.; ZAMORA, P. (2017): *¿Flippeas o qué? Una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la Fraseología aplicando el modelo Flipped Classroom*. TV.UM.es, Universidad de Murcia. https://tv.um.es/videos?serie=19041&page=0 [consulta: 23/5/2019]

BARATA, G.; GAMA, S.; JORGE, J.; GONCALVES, D. (2013): Engaging engineering students with gamification, in International conference on games and virtual worlds for serious applications (vs-games) on iee xplore, 5, 2013. Poole. v. 9, Fifth international... Poole: Bournemouth University, 1-8. https://ieeexplore.ieee.org/document/6624228 [consulta: 23/5/2019]

BATES, S.; GALLOWAY, R. (2012): *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study*. London: The Higher Education Academy STEM conference. https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgallowa/Bates_Galloway.pdf [consulta: 23/5/2019]

BERGMANN, J.; SAMS, A. (2012): *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon, USA: International Society for Technology in Education (ISTE).

CAPONETTO, I.; EARP, J.; OTT, M. (2014): «Gamification and education: A literature review», *ECGBL 2014: Eighth European Conference on Games Based Learning*, 1, 50-57.

CARABALLO, M.; PEINADO, H.; GONZÁLEZ, M. (2017): «Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot», *Anales de ASEPUMA*, 25, 1-17.

CAROLEI, P.; MUNHOZ, G.; GAVASSA, R. (2016): «Gamificação como elemento de uma política pública de formação de professores: vivências mais imersivas e investigativas», *Simpósio brasileiro de games e entretenimento digital (SBGames)*, 15. São Paulo: SBC: Escola Politécnica da USP, 1253-1256.

http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157758.pdf [consulta: 23/5/2019]

CASTILLO CARBALLO, M.ª A. (2001-2002): «El universo fraseológico: algunos enfoques», *Revista de Lexicografía*, 8, 25-41.

CIELIEBAK, M.; FREI, A. K. (2016): «Influence of flipped classroom on technical skills and non- technical competences of IT students». Paper presented at the *Global Engineering Education Conference (EDUCON 2016). IEEExplore Digital Library*. http://ieeexplore.ieee.org/document/7474676/ [consulta 23/5/2019]

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CORPAS PASTOR, G. (2003): «Diez años de investigación en fraseología: análisis sintácticosemánticos, contrastivos y traductológicos», *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n.º 5, 105-109.

DETERDING, S. (2011): «Meaningful play: Getting gamification right», *Google Tech Talk*.

DETERDING, S.; KHALED, R., NACKE. L.E.; DIXON, D. (2011): «Gamification: Toward a definition», *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, 12-15.

ELLIOTT, R. (2014): «Do students like the flipped classroom? An investigation of student reaction to a flipped undergraduate IT course». Paper presented at the *Frontiers in Education Conference (FIE 2014). IEEExplore Digital Library*.
http://ieeexplore.ieee.org/document/7044070/ [consulta 23-5-2019]

FITZ-WATER, Z., TJONDRONEGORO, D. WYETH, P. (2011): «Orientation passport: using gamification to engage university students», *AUSTRALIAN COMPUTER HUMAN-INTERACTION CONFERENCE*, 23. Canberra: Australian National University, 122-125.

FLUMERFELT, S.; GREEN, G. (2013): «Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students», *Educational Technology & Society, 16* (1), 356-366.

FORNONS, V.; PALAU, R. F. (2016): «Flipped classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria», *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 55, 1-17.
http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/284 [consulta 30-5-2019]

FUNDÉU ESPAÑOL URGENTE.
https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion como-traduccion-de-gamification-1390/ [consulta 23/5/2019]

GAITÁN, V. (2013): *Educativa*. Alcalá de Henares: Educativa Educación Virtual S.A.

GARRIS, R., AHLERS, R. DRISKELL, J. (2002): «Games, motivation, and learning: a research and practice model», *Simulation & Gaming*, London, 33, 4, 441-467.

GONZALEZ C., BLANCO F. (2008): «Integrating an educational 3D game in moodle», *Simulation & Gaming*, London, 39, 3, 399-413.

GONZÁLEZ, C., MORA A. (2014): «Methodological proposal for gamification in the computer engineering teaching», J. L. Sierra; J. M. Dodero; D. Burgos (eds.), INTERNATIONAL SYMPOSIUM *Proceeding computers in education* (SIIE). Logroño: Universidad de La Rioja, 29-34.

GONZÁLEZ REY, M. (2012): «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica», *Paremia*, 21, 67-84.

JIMÉNEZ, A.; GÁMEZ, J.; GÓMEZ, J. (2016): «Una propuesta para el refuerzo de conceptos matemáticos a través de Kahoot!», *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*.
http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/ view/1060/1024 [consulta: 23/5/2019]

JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., AND FREEMAN, A. (2014): *NMC Horizon Report: Library Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-library-EN.pdf [consulta: 23/5/2019]

JONSSON, H. (2015): «Using flipped classroom, peer discussion, and just-in-time teaching to increase learning in a programming course». Paper presented at the Frontiers in Education Conference (FIE 2015). *IEEExplore Digital Library*.
http://ieeexplore.ieee.org/document/7344221/ Kahoot! [página oficial].
https://create.kahoot.it/login [consulta 23/5/2019]

LI, C.; DONG, Z.; H. UNTCH, R.; CHASTEEN, M. (2013): «Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment», *International Journal of Information and Education Technology*, 3, 1, 72-77.
http://www.ijiet.org/papers/237-T125.pdf [consulta 23/5/2019]

MARLOWE, C. A. (2012): «The effect of the flipped classroom on student achievement and stress». Master of Science. Bozeman, Master´s Thesis: Montana State University.

MORENO, A. *et al.* (2018): «El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en ingeniería», *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 91-96.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. (2015): «The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review», *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.

PERDOMO, W. (2016): «Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom», *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17. http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/618/Edutec_n55_Perdomo [consulta 23-5-2019]

PLUMP, C. M.; LAROSA, J. (2017): «Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices»; *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158.
https://doi.org/10.1177/2379298116689783

RAMOS, S.; BOTELLA, A. (2017): «Innovación y Didáctica Musical para la docencia del siglo XXI en Educación Superior», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (DREH)*, 12, 155-169.
http://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6787/5905 [consulta: 23/5/2019]

ROACH, T. (2014): «Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics», *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.

SEVILLA MUÑOZ, M. (2019): «El aula invertida en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología para la traducción de textos científico-técnicos», *Innovación en fraseodidáctica. Tendencias, enfoques y perspectivas*, 237-261.

SINNER, C.; TABARES PLASENCIA, E. (2016): «El problema de las variantes fraseológicas desde la perspectiva de la Lingüística de Variedades», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54 (2), 13-41.

SOLANO RODRÍGUEZ, M.ª A. (2012): «Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación», *Paremia*, 21, 117-128.

VALDERRAMA, B. (2015): «Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar», *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 28 (295), 72–78.

WERBACH, K.; HUNTER, D. (2012): *For the Win: Hor Game Thinking Can Revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

YUNYONGYING, P. (2014): «Gamification: implications for curricular design», *Journal of Graduate Medical Education*, 6, 3: 410-412.

ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas.* Frankfurt a.M., Bern: Verlag Meter D. Lang.