



Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final

Selección y diseño de juegos digitales innovadores para gamificar la práctica de vocabulario en inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria privada de la ciudad de San Luis

Autora: Prof. Ana Belén Cangiano

Directora: Mgtr. Claudia Alejandra Spataro

Córdoba, 28 de febrero de 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1. Planteo del problema	4
1.2. Antecedentes	6
1.3. Preguntas y objetivos	8
1.4. Metodología	9

ETAPA 1: GAMIFICACIÓN Y ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN ILE

2. Marco teórico	11
2.1. Enseñanza de vocabulario en ILE	11
2.2. Gamificación	14
3. Herramientas y juegos digitales para la enseñanza de vocabulario en ILE	20
3.1. Herramientas más usadas para la enseñanza/práctica de vocabulario en LE	20
3.2. Herramientas usadas por docentes de ILE en el IPA y de LE en The Abbey School en sus clases	29
3.3. Comparación y selección de herramientas digitales de gamificación para la práctica de vocabulario en las clases de ILE en el IPA	34

ETAPA 2: PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN

4. Contexto de implementación	38
5. Diseño	39
5.1. Diseño general de la secuencia de juego interactivo	39
5.2. Diseño de cada parada de la secuencia de juego interactivo	44
6. Consideraciones para la implementación	54
7. Conclusiones y limitaciones	56
8. Referencias bibliográficas	59
9. Anexo 1	67
10. Anexo 2	74
11. Anexo 3	88
12. Anexo 4	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	12
Figura 2	35
Figura 3	40
Figura 4	41
Figura 5	41
Figura 6	42
Figura 7	43
Figura 8	46
Figura 9	47
Figura 10	49
Figura 11	50
Figura 12	52
Figura 13	52
Figura 14	53
Figura 15	54

1. Introducción

1. 1. Planteo del problema

En los últimos años, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la evolución de las herramientas y juegos digitales han impactado las prácticas educativas de los docentes, fomentando la innovación pedagógica. A pesar de que existen tecnologías y metodologías que proponen cambios en la educación, todavía se presentan interrogantes en relación a la aplicación de estas ideas innovadoras en contextos reales (Reinhardt, 2019), y, que a su vez, favorezcan la potenciación de las habilidades del siglo XXI (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2014; Universidad de Houston, 2015) como el alfabetismo digital, la colaboración, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico, con el objetivo de atender las necesidades e intereses de las nuevas generaciones (Ferran Teixes, 2015). Carbonell (2001) define la innovación de la siguiente manera:

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas; y de introducir nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (citado en Fernández Navas, 2016, p.17)

De esta manera, innovar las clases de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) a través de nuevos usos de TIC, y de herramientas y juegos digitales es esencial para que los alumnos se sientan motivados durante su aprendizaje, y para que los docentes puedan mejorar sus prácticas a partir de la implementación de nuevas y variadas estrategias didácticas, como la gamificación.

La curiosidad acerca del uso de la gamificación en las clases de Lengua Extranjera (LE) nace cuando obtuve una beca de asistente de idioma otorgada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y el British Council en el 2019 para trabajar en Inglaterra en [*The Abbey School*](#) (*Senior School*), una escuela secundaria privada para señoritas en Reading. Debido a la situación extraordinaria ocasionada por la pandemia de COVID-19 a nivel mundial, y el consecuente cierre de fronteras, tuve la oportunidad de continuar esta experiencia por otro año lectivo más en el que me desempeñé no solo como asistente sino también como profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE) en los años 8 y 9, equivalentes a 2do y 3er año del nivel secundario en Argentina. Los años 8 y 9 en el Reino Unido son los primeros cursos en los

que se imparte ELE y se trabaja con material didáctico de nivel elemental. Es importante aclarar que la institución ofrece francés como LE como asignatura obligatoria durante los tres primeros años del secundario (años 7, 8 y 9 del *Key Stage 3*), y español y alemán como materias optativas a partir del 2do año.

Mediante mi experiencia como profesora de ELE pude percibir que las secciones de vocabulario de las unidades didácticas eran extensas (aprox.70-80 unidades léxicas y fraseológicas por módulo), las horas de clase eran limitadas (1.30 h por semana), y los ritmos de aprendizaje eran diversos. Esto se menciona en investigaciones como las de (Schmitt, 2008; Nation y Webb, 2018) en las que se demuestra que la cantidad de vocabulario para aprender y el poco tiempo en clase imposibilitan que los alumnos alcancen su máximo potencial en sus procesos de aprendizaje de LE. Si bien el aprendizaje de vocabulario, portador de información y sentido, es esencial durante el proceso de adquisición de una LE (Nation, 2001; Nation y Webb, 2018), el aprendizaje de largas listas de vocabulario se convirtió en una situación estresante para las alumnas y para mí como docente porque sentía que las estrategias didácticas tradicionales no estaban funcionando; situación que se repite en varios contextos según Nation y Webb (2018). Sumado a esto, el contexto de pandemia de COVID-19 agravó la situación porque condujo a momentos de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020), y a momentos de educación presencial, de forma alternada. Así, tuve la posibilidad de aprender cómo el Departamento de Lenguas Extranjeras, que se reunía periódicamente para organizarse y proponer recursos didácticos, lidió con la práctica de vocabulario por medio de la gamificación para motivar a las alumnas, lo cual era esencial para incentivarlas y lograr que dediquen tiempo y esfuerzo al proceso de aprendizaje (Dörnyei, 2001; Ushioda y Dörnyei, 2011). Los ejemplos de los recursos que más llamaron mi atención fueron el uso de propuestas gamificadas con *Genially* (2015) y *Blooket* (2021), visto que el objetivo no se centraba solamente en repasar el vocabulario de la unidad correspondiente en ese momento, sino que también apuntaba a desarrollar habilidades del siglo XXI (Universidad de Houston, 2013) como la colaboración, la resolución de problemas, y la alfabetización en TIC. Al mismo tiempo, pude percibir que las alumnas disfrutaban realizar estas actividades dado que manifestaron, en repetidas ocasiones, su deseo de poder realizar estos juegos en clase más a menudo, y, también, mostraban gran alegría cuando alguna actividad gamificada se les asignaba como tarea para el hogar.

En relación con lo planteado, decidí realizar el presente trabajo final para la Especialización en Didáctica de la Lengua Extranjera, Facultad de Lenguas, UNC con el objetivo de investigar sobre la gamificación, y conocer qué es, qué se ha investigado al respecto y en qué ámbitos, qué recursos digitales se reportan como los más efectivos y novedosos para la enseñanza de vocabulario en LE y cómo una propuesta de innovación educativa con gamificación podría diseñarse para contribuir en las clases de ILE del Ciclo Básico del Instituto Privado Aleluya (IPA) - una escuela secundaria con características similares en San Luis, Argentina - a mi regreso. Por consiguiente, este trabajo busca brindar a los docentes de ILE y de LE en general, una alternativa digital didáctica e innovadora para ofrecer práctica de vocabulario que favorezca la creación de experiencias de aprendizaje motivadoras y que se adecuen a los intereses y necesidades de los alumnos de la sociedad del siglo XXI.

1.2. Antecedentes

El concepto de gamificación ha existido en la literatura al menos desde que Van Benthem (2002, citado en Landers, 2015) afirmara que cualquier tarea podía ser gamificada. Así es como la gamificación estuvo inicialmente asociada al sector empresarial, y luego, se incorporó paulatinamente en otros ámbitos, entre ellos el educativo (Kim, et al, 2018; Healey, 2019). Si bien la idea de la creación de juegos para la enseñanza en general no es reciente (Lowood, 2006), en los últimos años han cobrado importancia estudios sobre sus atributos o elementos (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara, y Dixon, 2011; Bedwell, Pavlas, Heyne, Lazzara, y Salas, 2012), su influencia en la motivación de los aprendientes (Wilson, Bedwell, Lazzara, Salas, Burke, Estock, Conkey, 2009; Ferran Teixes, 2015) y el uso de aplicaciones digitales como herramientas de gamificación (Rivera, 2015; Mora, 2016; Sanosi, 2018; Qaddumi, 2021; Ajisoko, 2020).

Cuando los juegos digitales aparecieron por primera vez en los años '70, los educadores notaron rápidamente su potencial como herramientas para el aprendizaje. Por este motivo, profesionales especializados en tecnología y educación comenzaron a examinar las conexiones entre el aprendizaje y los videojuegos de forma más directa (Malone 1981; Jones 1982). Los profesores de LE e investigadores en la enseñanza de lenguas asistida por computadoras notaron el potencial de los juegos digitales para el aprendizaje de una LE (Lee, 1979), pero en esa época no existía una gran variedad de la cual se pudiese elegir (Reinhardt, 2019). Junto con la paulatina incorporación de los juegos digitales en el ámbito del aprendizaje en LE, diversos marcos de referencia para el diseño de materiales (Reinhardt y Torne, 2016; Reinhardt, 2019)

fueron creados teniendo en cuenta las perspectivas de aprendizaje de una LE (Kern y Warschauer, 2000; Filsecker y Bündgens-Kosten 2012, citados en Reinhardt, 2019) y la psicología que sustenta la gamificación (Landers, 2015; Ferran Teixes, 2015; Kim et al, 2018). A partir del 2005 diversas herramientas digitales de gamificación para el aprendizaje fueron incorporándose al mercado como *Quizlet* en 2007, *Edmodo* en 2008, *Kahoot* en 2013, *Quizziz* en 2015 o *Blooket* en 2021, una de las herramientas más recientes. Con el tiempo, el sector de LE fue adaptándose incluyendo gradualmente el uso de herramientas digitales de gamificación en las clases con disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conexión a internet.

Ante esta situación, la gamificación se presenta como una alternativa didáctica para favorecer y fortalecer el aprendizaje de vocabulario en LE (Reinhardt, 2019; Sanosi, 2018) que es crucial al momento de adquirir una lengua puesto que contribuye al desarrollo de la comprensión y producción de discursos orales y escritos (Meara, 1996; Nation, 2001; Laufer, 1996; Schmitt, 1998). Existen pocos estudios sobre las experiencias de los usuarios con los juegos digitales teniendo en cuenta su contexto de uso. El contexto de ILE no es una excepción. En la búsqueda realizada en torno al uso o al diseño de propuestas gamificadas para la práctica de vocabulario en LE, se han encontrado estudios experimentales que han obtenido resultados positivos como el de Casado Ramos (2016), que observó el impacto de propuestas gamificadas (no digitales) en el compromiso con la tarea de los alumnos en una clase de ILE en una escuela primaria de Valladolid, España, y el de Anchundia Moran (2020), en Ecuador, que midió el impacto de propuestas de gamificación (no digitales) en la motivación de los alumnos del nivel secundario que cursan ILE. En los últimos años, se han realizado investigaciones sobre el uso de herramientas digitales específicas como *Quizlet* (Sanosi, 2018; Salvador Montaner Villalba, 2019; Bersano y Carpintero, 2019; Carrera y Jofré, 2019; Waluyo y Leal, 2021) y *Kahoot* (Mora, 2016; Mansur y Fadhilawati, 2019; Flores, Gutiérrez, Rocha, Valenzuela y Vilches, 2021), para la enseñanza de vocabulario en ILE. En estas investigaciones se observan resultados exitosos en términos de la mejora del rendimiento académico a partir del favorecimiento de la motivación de los alumnos pertenecientes a diversos contextos de aprendizaje de ILE (en el apartado 3.1 se desarrollará un análisis de las características y del estado de la cuestión de las herramientas digitales en ILE más utilizadas).

1.3 Preguntas y objetivos

Considerando los estudios previos sobre gamificación y enseñanza de vocabulario en ILE, el presente trabajo se propone indagar sobre las siguientes cuestiones relacionadas con la gamificación para la práctica de vocabulario en LE:

a) ¿Cuáles son las herramientas de gamificación que, según la literatura, utilizan docentes de lengua extranjera para mejorar el aprendizaje/ la práctica de léxico y con qué funciones se utilizan?

b) Los docentes de LE en *The Abbey School* e IPA, ¿usan herramientas de gamificación para la práctica de vocabulario? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué herramientas usan? ¿qué características tienen esas herramientas? ¿Cómo las usan y para qué? Si la respuesta es negativa, ¿por qué no usan recursos digitales de gamificación?

c) En base a las preguntas anteriores, ¿qué recursos de gamificación novedosos serían los más adecuados para utilizar con los alumnos de las clases de ILE en IPA para la práctica de vocabulario?

d) ¿De qué manera se podrían diseñar una secuencia didáctica gamificada novedosa mediante el uso de herramientas digitales para el 1er año del Ciclo Básico del Colegio Secundario del IPA?

Para intentar dar respuesta a los interrogantes, se enuncian los objetivos de esta propuesta:

Objetivo general

Explorar herramientas de gamificación utilizadas para la enseñanza de vocabulario en ILE y elaborar una propuesta de gamificación para la práctica de vocabulario para alumnas de 1er año del Ciclo Básico del Secundario del IPA.

Objetivos específicos

- Indagar sobre teorías de aprendizaje y práctica de vocabulario en ILE y sobre teorías, investigaciones y herramientas de gamificación para la enseñanza de vocabulario en ILE.

- Examinar los recursos de gamificación para la práctica de vocabulario en las clases de LE que utilizan con frecuencia los docentes en dos instituciones (*The Abbey School* e IPA) y cómo los usan.

- Determinar criterios de comparación y selección de herramientas digitales de gamificación y seleccionar 2-3 herramientas digitales para utilizar en la propuesta innovadora.

- Diseñar una propuesta de gamificación innovadora para la práctica de vocabulario en ILE utilizando las herramientas seleccionadas para ser aplicada en 1er año del Secundario del IPA.

1.4 Metodología

Este trabajo adopta la forma de un proyecto de innovación educativa de naturaleza cualitativa de tipo descriptivo exploratorio, puesto que se busca examinar un tema novedoso, especificar características importantes de la gamificación y su uso en las clases de ILE, y establecer prioridades para investigaciones futuras (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014).

El proyecto está organizado en dos etapas que se organizan a su vez en subetapas. La primera etapa es exploratoria descriptiva y tiene el objetivo de evaluar qué es lo más apropiado para diseñar una propuesta situada sobre el uso de la gamificación para la práctica de vocabulario en la clase de ILE de 1er año del Ciclo Básico del IPA. Para cumplir con esta meta, se expone: (1) el marco teórico con búsqueda bibliográfica de teorías pertinentes sobre gamificación y la enseñanza de vocabulario en LE; (2) los antecedentes más relevantes sobre herramientas digitales, presentados mediante un análisis exploratorio que considera los recursos digitales más mencionados en la literatura y los trabajos en ILE; (3) el análisis de opiniones de docentes del *The Abbey School* e IPA sobre las herramientas digitales que más usan en sus clases para la enseñanza de vocabulario; y (4) la elaboración de criterios de comparación y selección de herramientas.

En relación a la subetapa (3), para obtener las opiniones de los docentes, se realizó una breve encuesta con preguntas abiertas y cerradas, con la finalidad de averiguar qué herramientas utilizan para la enseñanza de vocabulario en LE, cómo usan la herramienta, qué funciones de la herramienta usan, cuál es su herramienta de preferencia y cuál es la facilidad de implementación en contextos en línea fuera del aula. Por medio de la herramienta *Google Forms*, se indagó a tres docentes de LE (uno de alemán, uno de francés y uno de español como LE) de *The Abbey School* (Reading, Inglaterra) y a tres docentes de ILE del Ciclo Básico del IPA (San Luis, Argentina). Si bien la propuesta de innovación está pensada para el contexto de San Luis, se procedió de esta manera puesto que se persigue aprovechar la oportunidad de obtener datos de experiencias de primera mano de profesionales de dos países, especializados

en diversas LE. Una vez obtenidos los datos, se analizaron usando la codificación abierta (Hernández Sampieri et al., 2014), se contrastaron los resultados de docentes de distintos contextos y, finalmente, se compararon las respuestas con la literatura analizada previamente.

Para la elaboración de criterios de comparación y selección de herramientas, se consideró como guía el trabajo de Detyna y Dommett (2021). Para ello se compararon las herramientas más usadas y se seleccionaron las herramientas más adecuadas para el contexto de estudio, teniendo en cuenta el marco teórico sobre las potencialidades de Reinhardt (2019), la Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, citado en Kim et al., 2018), la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), y los procesos mediadores y moderadores propuestos en la Teoría del Aprendizaje Gamificado (Landers, 2015). Esta etapa forma la base epistemológica y conceptual a partir de la cual se seleccionaron las herramientas más adecuadas para el contexto seleccionado y se organizaron las actividades que se proponen en la segunda parte del trabajo.

En la segunda etapa, el impacto del análisis se ve reflejado en el diseño de una propuesta de innovación situada de gamificación para la práctica de vocabulario en ILE para el 1^{er} año del Ciclo Básico del secundario del IPA. La unidad didáctica que se usó para el diseño de las actividades gamificadas de vocabulario es la unidad 4 del programa, llamada “*On the road*” la cual prevé el desarrollo de léxico relacionado con los viajes. La propuesta que se presenta en este trabajo contiene actividades diseñadas según teorías de gamificación (Landers, 2015; Csikszentmihalyi et al., 2003; Ryan y Deci, 1985; Reinhardt, 2019) y de práctica de vocabulario en LE (Nation y Webb, 2018; Ur, 2012) investigadas en la Etapa I y según las herramientas digitales de gamificación seleccionadas en la etapa I. La propuesta innovadora consiste en una experiencia de gamificación compuesta por una serie de actividades digitales que se consideran un aporte para mejorar la adquisición de léxico en ILE (y que pueden ser aplicadas para otras LE también) mediante la práctica en clase y fuera de ella, en relación directa con la situación educativa actual.

ETAPA 1: GAMIFICACIÓN Y ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN ILE

En esta etapa de carácter exploratorio-descriptivo se presenta el marco teórico, los antecedentes más relevantes, el análisis de opiniones de docentes del IPA y de *The Abbey School* brindadas en encuestas y la elaboración de criterios de comparación y selección de herramientas.

2. Marco teórico

Este apartado, en primer lugar, expone las principales teorías que facilitan el aprendizaje y la práctica de vocabulario en ILE, y ejemplos de actividades que favorecen este proceso de forma deliberada. En segundo lugar, se presentan el origen, la definición, la justificación, las teorías de tipo psicológico que sustentan la gamificación, y las formas de implementación de un sistema gamificado para que sea potencialmente exitoso. Por último, se hace referencia a los principales referentes y a literatura especializada en gamificación en contextos de ILE.

2.1 Enseñanza de vocabulario en ILE

La relevancia de la enseñanza de vocabulario en LE, considerado como una colección de palabras o unidades de sentido (Carter, 1998) que proporciona información y contenido para poder usar la LE (Kang, 1995; Nation y Webb, 2018), ha sido objeto de estudio de numerosos académicos, dado que es un proceso esencial para el desarrollo de todas las habilidades que facilitan la adquisición de una LE (Nation y Webb, 2018), y que forma parte de los estadios iniciales del aprendizaje lingüístico (Clark, 1993; Ellis y Heimbach, 1997). En particular, diferentes estudios han comprobado que un buen conocimiento de vocabulario favorece las habilidades de comprensión (Nation, 1993; Laufer, 1996), y de expresión escrita (Laufer y Nation 1993) y oral (Laufer, 1986; Meara, 1996). En este sentido, como manifiesta Agustín Llach (2017), el contenido semántico del vocabulario otorga al hablante la capacidad de comunicarse de manera más o menos satisfactoria, capacidad que no aportan el componente morfológico o el sintáctico. Por este motivo, Wilkins (1972) añade que “sin gramática se puede transmitir poco, sin vocabulario nada puede transmitirse”¹ (p. 111, citado en Carter y McCarthy 1988, p. 42). No obstante, aprender léxico en LE puede ser dificultoso debido a que implica un

¹ Traducción propia.

conocimiento multidimensional de la forma, el significado y el uso, además del hecho de que la adquisición de vocabulario implica saber reconocerlo y producirlo (Nation, 2001).

2.1.1 Práctica de vocabulario en ILE

Como manifiestan Nation y Webb (2018), el aprendizaje de vocabulario ocurre cuando dos factores que facilitan el aprendizaje son establecidos: la repetición, o la cantidad de encuentros con cada palabra, y la calidad de atención en cada encuentro. En otras palabras, a mayor número de repeticiones, como así también a mayor calidad de atención en los encuentros, mayor es la probabilidad de que el aprendizaje ocurra. Existe suficiente evidencia que demuestra la importancia de la repetición para el aprendizaje en L1 y L2 (Brown, Waring y Donkaewbua, 2008; Kweon y Kim, 2008; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010; Laufer y Rozovski-Roitblat, 2011). Ur (2017) sugiere que un alumno debe reencontrarse con una palabra al menos entre 10-16 veces para que forme parte de su vocabulario activo. Igualmente, autores como Laufer y Nation (1995) y Nation y Webb (2018) coinciden en que, si bien la repetición es importante, la calidad de la misma es esencial. Siguiendo a Nation y Webb (2018) este factor dependerá del tipo de atención que el alumno le otorgue a una palabra. En general, la atención intencional, es decir, cuando el estudiante se concentra deliberadamente en algún aspecto de la palabra o frase, favorece el aprendizaje del léxico, en contraste con la atención incidental, que se desarrolla cuando el enfoque está en otros aspectos de la comunicación más allá de palabras o frases individuales.

Para el propósito de este trabajo, los factores de la repetición y la calidad de atención deliberada son primordiales para el diseño de actividades. Por eso, se presenta un cuadro de elaboración propia, adaptada de las actividades propuestas por Nation y Webb, (2018), y Ur, (2012) (Ver Figura 1) que incluye ejemplos de actividades que favorecen estos factores para la práctica de vocabulario en LE.

Figura 1

Ejemplos de actividades que favorecen la práctica de vocabulario en LE.

Actividad	Fundamento didáctico	Foco
Tarjetas didácticas (<i>flashcards</i>)	(a) Mirar las tarjetas didácticas e ir pasándolas para recordar la(s) palabra(s) (Nation y Webb, 2018) (b) Completar las vocales que le faltan a la	Revisar la forma y/o el significado de una palabra suelta y/o en contexto.

	palabra en la tarjeta didáctica (Ur, 2012). (c)Mostrar las tarjetas didácticas una vez y hacer una lista de las palabras que se recuerdan (Ur, 2012).	
Ejercicios de <i>cloze</i> o de <i>gap fill</i> (completar con la palabra)	Completar con la palabra que falta de acuerdo al contexto (Ur, 2012; Nation y Webb, 2018).	Revisar la forma, la pronunciación y el significado de palabras en contexto.
Sopa de letras o Crucigrama	Adivinar la palabra de acuerdo a la definición (Ur, 2012; Nation y Webb, 2018).	Revisar la forma y el significado de palabras sueltas.
La palabra que sobra	Tachar la palabra que no pertenezca a la categoría de palabras presentadas (Ur, 2012)	Revisar la forma y el significado de palabras sueltas.
Verdadero o Falso / Correcto o Incorrecto	(a)Decidir si la frase es verdadera o falsa de acuerdo a un contexto (Ur, 2012; Nation y Webb, 2018). (b)Decidir si la frase es correcta o incorrecta (coherente) de acuerdo al significado de las palabras elegidas (Ur, 2012; Nation y Webb, 2018).	Revisar la forma, la pronunciación y el significado de palabras en contexto.
Opción múltiple	Entre varias palabras comúnmente confundidas, elegir la palabra adecuada para un determinado contexto (Ur, 2012).	Revisar el significado de palabras sueltas y en contexto.

Nota. Cuadro de elaboración propia, adaptado de Nation y Webb (2018) y Ur, (2012).

Cabe destacar que, además de las condiciones ya mencionadas, Nation y Webb (2018) hacen alusión a otros aspectos clave a considerar a la hora de planificar propuestas didácticas para el aprendizaje de vocabulario en contextos de ILE, que se corresponden con la problemática planteada en la introducción. Uno de estos aspectos es el contacto con la lengua meta, debido a que los estudiantes carecen de oportunidades significativas de comprensión y producción de la lengua meta fuera del horario de clase. Por estas razones, sugieren que los docentes maximicen el tiempo disponible en clase y que provean a los alumnos de recursos soporte para continuar con su aprendizaje de vocabulario de forma autónoma. De la misma manera, Nation y Webb (2018) hacen hincapié en la importancia de la motivación en las clases, que puede variar dentro de una misma clase. Consecuentemente, los docentes deben comunicar objetivos claros, incentivar a los estudiantes por medio de la retroalimentación positiva, y apelar a las necesidades y al contexto de los estudiantes.

2.2. Gamificación

2.2.1. Gamificación; origen y concepto

El término “gamificación” ha adquirido distintas acepciones; entre ellas, se encuentra la de los autores Werbach y Hunter (2012) que afirman que “la gamificación es el proceso de manipulación de la diversión para servir objetivos del mundo real” (p.6), y hacen hincapié en la noción de diversión, obtenida por medio del juego que persigue cumplir objetivos realistas que no son propios del mismo. De igual modo, Kim, et al. (2018), expresan que “la gamificación es un set de actividades y procesos para resolver problemas usando o aplicando las características de los elementos del juego [1]” (p.27), resaltando el hecho de que la gamificación no se reduce a una actividad, sino a un conjunto de actividades que tienen el fin de resolver problemas a través de mecánicas del juego. Para este trabajo se adopta la definición propuesta por Ferran Teixes (2015): “la gamificación es la aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación” (p.16). Se hace esta elección debido a que engloba a las demás definiciones y se enfoca en el uso de elementos propios del juego que hacen que resulten atractivos para el jugador; puede utilizarse en contextos de la vida diaria, como la educación; y busca modificar conductas para conseguir los objetivos del sistema gamificado al apuntar a la motivación de los usuarios.

2.2.2. Importancia de la gamificación

Como sostienen Ferran Teixes (2015), Reinhardt (2019), Kim et al. (2018) y Healey (2019), la gamificación es considerada un tema de interés para la enseñanza de LE, puesto que ayuda a incrementar la motivación de los estudiantes; mejorar el rendimiento y los logros académicos; aumentar la retención de información; proveer de retroalimentación inmediata a los alumnos acerca de su progreso para que ellos mismos se autocontrolen; promover las habilidades colaborativas entre pares; y expandir el acceso al conocimiento si los sistemas gamificados son elaborados mediante herramientas digitales, debido a la posibilidad de ubicuidad que estas poseen. Por estos motivos, las ventajas ofrecidas por la gamificación, podrían dar solución a los aspectos clave que Nation y Webb (2018) sugieren considerar para la enseñanza de vocabulario en LE.

2.2.3 La gamificación y las generaciones “Y” y “Z”

La generación “Y”, o milénica y la “Z”, o posmilénica, son las cohortes demográficas nacidas entre los primeros años de la década de 1980 hasta mediados de la década del 2000. Los integrantes de la generación milénica hoy tienen entre 38 y 24 años y los de la posmilénica tienen menos de 21 años. Estas generaciones se caracterizan por un mayor uso y familiaridad con los medios de comunicación y las tecnologías digitales (Strauss y Howe, 1991). Debido a la información y al papel de la tecnología ya mencionados, es necesario replantearse conceptos como el de “alfabetización”, para dar lugar a nuevas alfabetizaciones o a una alfabetización digital (Coll, 2005). Si bien no hay consensos acerca de una definición, los investigadores sí han llegado a acuerdos sobre las habilidades que los usuarios de Internet necesitan desarrollar en la sociedad del siglo XXI (Leu et al., 2009).

Entre los modelos que presentan estas habilidades, se destacan:

- El modelo de Dudeney, Hockly, y Pegrum (2013), que presenta el concepto de alfabetizaciones en 4 categorías: Lenguaje, Información, Conexión y (Re) Diseño que se dividen en distintas alfabetizaciones que van en creciente dificultad.
- El modelo de la Universidad de Houston (2015), que es el que se tendrá de guía en este estudio por la simpleza de su información, presenta las Habilidades del Siglo XXI: colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas, *feedback* y reflexión, innovación, presentación, productividad y redes sociales.

La importancia de las generaciones presentadas recae en que los estudios de gamificación resaltan que estos colectivos son los actuales y futuros consumidores de sistemas gamificados, como es el caso de las alumnas pertenecientes al contexto seleccionado para el diseño de la secuencia didáctica que se propone en este proyecto. A causa de las características de su comportamiento, y/o por haber crecido rodeadas de videojuegos y de TIC, la gamificación, diseñada e implementada correctamente siguiendo las teorías pertinentes, sería potencialmente efectiva. Sin embargo, será también clave intentar incluir herramientas digitales de manera tal que desarrollen al mismo tiempo aquellas habilidades del siglo XXI necesarias para vivir en la sociedad de la información actual.

2.2.4 Implementación de la gamificación

2.2.4.1 Elementos de los sistemas gamificados

Existen varias propuestas acerca de los marcos que estructuran a los juegos-sistemas gamificados, entre ellos, los propuestos por Zichermann y Cunningham (2011), Werbach y Hunter (2012) y Bunchball (2016), citados en Kim et al. (2018), que varían en terminología, pero se asemejan en contenido. Kim et al. (2018) desarrollan un marco integrativo de los elementos de los sistemas gamificados, que es el que guía esta investigación.

En primer lugar, la narrativa es esencial para definir los objetivos y el contexto de la actividad de gamificación. Asimismo, aumenta el nivel de inmersión en el juego y puede incluir elementos de aventura o de fantasía que normalmente no pueden experimentarse en la vida real. En segundo lugar, las dinámicas son procesos o comportamientos que resultan de las interacciones de las mecánicas del juego, del contexto, de los comportamientos de los jugadores y de las motivaciones, y, tienen el propósito de motivar a los usuarios a que se comprometan con su aprendizaje mediante las experiencias de diversión que ofrecen. Hunicke, LeBlanc y Zubeck (2004, citados en Landers, 2015) definen una posible taxonomía con las siguientes sensaciones y experiencias ligadas con las dinámicas: experiencias sensoriales, de fantasía y de descubrimiento, asunción de riesgos, resolución de problemas, logros, camaradería y colaboración entre jugadores, expresión de uno mismo o creación de algo creativo o sumisión, cuando el juego es visto como un pasatiempo. En tercer lugar, las mecánicas permiten que las dinámicas se implementen. Entre las más destacadas se encuentran las identificadas como PBL, del inglés *Points* (puntos), *Badges* (medallas o emblemas) y *Leaderboards* (clasificaciones) (Ferran Teixes, 2015). Por último, la tecnología, que incluye al hardware, software y otros objetos, hace que las mecánicas sean tangibles para los usuarios/ aprendientes.

Para comprender por qué y cómo los sistemas gamificados funcionan, es importante tener conocimiento de los fundamentos de tipo psicológico y las teorías de gamificación que existen en educación (Ferran Teixes, 2015; Landers, 2015; Healey, 2019).

2.2.5 Teorías de gamificación para el aprendizaje y la educación

2.2.5.1 Teoría de la autodeterminación

La gamificación se basa en la capacidad que sus sistemas tienen para estimular la motivación de los jugadores con el objetivo de que desarrollen unas conductas específicas (Ferran Teixes, 2015; Healey, 2019). Dicho de otra manera, la motivación tiene el poder de hacer que la gamificación sea exitosa o no, al ser un estado mental o emocional que provoca cambios de

comportamiento (Sailer, Hense, Mandl, y Klevers, 2017, citados en Healey, 2019). Existen dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. De acuerdo con Ryan y Deci (2000), la primera, puede ser activada mediante el propio placer, interés o curiosidad, y, la segunda, es influenciada por factores externos como el castigo, la presión o las recompensas.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) demuestra que las personas deberían sentir que son capaces de controlar sus propios comportamientos y consecuencias, percibir que son lo suficientemente capaces de cumplir sus metas, y tener la sensación de pertenencia a un grupo (Kim et al., 2018), para que la motivación afecte el comportamiento. A veces, un alumno puede no sentirse motivado intrínsecamente; sin embargo, mediante las mecánicas del juego que se incluyen en una propuesta gamificada (motivación extrínseca), se puede potenciar la motivación intrínseca, siempre y cuando se promueva un sentimiento de autonomía y de capacidad (Deci y Ryan, 1985) y, de esta manera, para favorecer el estado de *flow* o de flujo, el estado de completa absorción en la tarea (Csikszentmihalyi, Shernoff, y Schneider, 2003, citados en Kim et. al., 2018).

2.2.5.2 Teoría del Flujo

La Teoría del Flujo o *Flow*, propuesta por Csikszentmihalyi, et al. (2003, citados en Kim et. al., 2018), establece que el flujo es el “estado mental en el cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está desarrollando, centrando la atención, implicándose de manera completa y disfrutando en su práctica” (Ferran Teixes, 2015, p.29). Como expresa Pink (2011), los mejores logros de desempeño de una persona, se consiguen cuando están en ese estado de flujo.

Para posibilitar el alcance de este estado, se sugieren ocho componentes: las tareas realizables, la concentración, los objetivos claros, la retroalimentación, el involucramiento sin esfuerzo, el control sobre las acciones, la desaparición de la consciencia de uno mismo, y la pérdida del sentido del tiempo (Csikszentmihalyi, et al., 2003, citados en Kim et. al., 2018). Finalmente, Ferran Teixes (2015) señala que para alcanzar el estado de *flow*, se debe crear un equilibrio entre el reto y la habilidad.

2.2.5.3 Teoría del aprendizaje gamificado

Landers (2015), quien se especializa en gamificación en contextos educativos, propone una teoría que demuestra que el uso de los atributos del juego (por ejemplo: los objetivos, las reglas, la interacción, los desafíos, los conflictos, etc.), fuera del contexto del juego, pueden afectar las

actitudes o comportamientos relacionados con el aprendizaje a partir de un proceso moderador, mediante el fortalecimiento de la relación entre la calidad del diseño de los contenidos y los resultados, o a partir de un proceso mediador al influenciar directamente el aprendizaje.

Para comprender esta teoría, Landers (2015) tiene como guía las siguientes relaciones causales:

- El contenido didáctico influencia los resultados académicos y los comportamientos.
- Los comportamientos/actitudes influyen en el aprendizaje.
- Las características de los juegos influyen en cambios en los comportamientos/ actitudes.

Basándose en estas relaciones, Landers (2015) propone los siguientes supuestos:

- Los elementos de los juegos afectan los comportamientos/ actitudes que moderan la eficacia de la enseñanza. Este supuesto se apoya en evidencia (Tay, 2010, citado en Landers, 2015) que puede ejemplificarse con el uso de la fantasía (característica de los juegos) que incrementa la implicación y la participación (comportamiento) de los estudiantes, por lo que modera la relación entre el contenido didáctico y la producción de los alumnos, haciéndola más o menos fuerte. No obstante, es importante recalcar que el contenido debe ser efectivo de por sí para que la gamificación funcione.
- La relación entre los elementos del juego y los resultados académicos es mediada por los comportamientos/ actitudes. Esta relación es el principal mecanismo por el cual se espera que la gamificación afecte al aprendizaje (Hamari, Koivisto, y Sarsa, 2014, citados en Landers, 2015). En otras palabras, las características de los juegos afectan directamente al comportamiento/actitud, y este último, a su vez, afecta los resultados académicos. Entonces, si existiese cualquier aumento del mediador (comportamiento/actitud), también se provocaría una mejora en el aprendizaje. Éste es el tipo de aplicación de gamificación más usado (Nah, Telaprolu, Rallapalli, y Venkata, 2013; Simones, Redondo, y Vilas, 2013, citados en Landers, 2015).

En síntesis, la teoría del aprendizaje gamificado propuesta por Landers (2015), indica que la gamificación puede afectar el aprendizaje mediante dos posibles procesos: el moderador, en donde el juego acentúa la relación entre la calidad del diseño pedagógico y el resultado, y el mediador, en donde el juego influye en el aprendizaje directamente. En ambos, la gamificación influye en un comportamiento o actitud relacionado con el aprendizaje; lo que variará, será la relación entre el comportamiento y los resultados académicos. Como sostiene Landers (2015),

uno de los dos procesos debe estar presente en cualquier ejemplo de aprendizaje gamificado, y cada uno de ellos precisará de diferentes diseños y estrategias analíticas.

2.2.5.4 La gamificación y la enseñanza en LE

El uso de la gamificación en las clases de LE ha sido objeto de estudio, de discusión y de aplicación desde hace solo algunos años atrás cuando se estableció el objetivo de proporcionarle al alumno una experiencia de aprendizaje más atractiva y efectiva (Figuerola Flores, 2015). Especialmente durante la última década, la enseñanza de LE se ha visto inmersa en la innovación diaria que ofrecen las TIC. Sin embargo, el gran desafío ha sido mantener a los estudiantes motivados y atraídos por su aprendizaje. Sustentándose en teorías de motivación como la de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985) y la del flujo (Shernoff et al., 2003) y en la teoría de aprendizaje gamificado (Landers, 2015), la gamificación ofrece la posibilidad de potenciar la experiencia de aprendizaje de una LE, y de adquirir una habilidad para resolver problemas o actividades, al mismo tiempo.

Los referentes que más se destacan en el ámbito de la gamificación y la enseñanza de una LE son Healey y Reinhardt. Healey (2019) proporciona un resumen teórico sobre la gamificación y consejos prácticos para las actividades diarias de ILE en el aula. Healey (2019) sugiere el uso de mecánicas como reglas, desafíos, niveles, sistemas de puntos y recompensas para afectar la motivación de los estudiantes y así mejorar el rendimiento académico. Reinhardt (2019) afirma que la gamificación para la enseñanza de lenguas es un área de investigación bastante reciente y en donde convergen distintas disciplinas (tales como teorías de gamificación, gamificación en educación, TIC y la enseñanza de L2, lingüística aplicada y metodología para enseñanza de L2). Del mismo modo, el autor afirma que no existe mucha evidencia que investigue la eficacia de la gamificación en LE, pero que tiene potencial para desarrollar la motivación extrínseca en el alumnado por medio de los materiales didácticos y el diseño del curriculum. Por su parte, este académico postula sus avances en gamificación y LE: un marco teórico que sugiere que la gamificación conduce al aprendizaje de una LE por medio de “potencialidades” (“*affordances*” en inglés) que mejoran las dinámicas de aprendizaje a través de mecánicas particulares. Las “potencialidades” que se consideran útiles para este trabajo son:

- El aprendizaje contextualizado de la lengua: facilita el aprendizaje de vocabulario en contexto y potencia la motivación, a través de mecánicas como las representaciones multimodales o las narrativas significativas y coherentes.

- Tiempo y espacio - el aprendizaje dependiente e independiente: representa las ventajas que tienen los juegos digitales y los dispositivos tecnológicos con respecto a sus características de ubicuidad (mecánica).
- El aprendizaje externo y autónomo: se fomenta mediante la creación de propuestas gamificadas que permitan que el alumno pueda aprender a jugar de forma autónoma sin ayuda extra de la que el propio juego provee, a través de mecánicas como los recursos que brinda el propio juego para desarrollarlo.
- Los medios de identidad en el juego: se refiere a los principios pedagógicos de L2 sobre las posibilidades de identidad que los alumnos pueden elegir al participar en el juego a través de mecánicas como la narrativa o los avatares, por ejemplo.

En conclusión, Reinhardt (2019) y Healey (2019) coinciden con Ferran Teixes (2015), Landers (2015), Ryan y Deci (1985), Csikszentmihalyi, et al. (2003, citados en Kim et. al., 2018) y Kim et al (2018) en que, para diseñar o usar propuestas de gamificación que sean exitosas, es necesario usar mecánicas que afecten dinámicas para aumentar la motivación de los alumnos, y consecuentemente, mejoren su experiencia de aprendizaje. Reinhardt (2019) en sus investigaciones, presenta el término de “potencialidades”, exclusivas para el aprendizaje de una LE, o más específica y relevante para este trabajo de ILE. Frente a este marco teórico en el campo de gamificación e ILE, Reinhardt (2019) abre la puerta a posibles áreas de investigación relacionadas a estudios cualitativos y de implementación situada de propuestas gamificadas mediante TIC y/o de herramientas o juegos digitales de gamificación.

3. Herramientas y juegos digitales para la enseñanza de vocabulario en ILE

En esta sección se exploran las herramientas/juegos digitales más mencionados en la literatura y los que utilizan docentes de LE de *The Abbey School* y docentes de ILE de IPA, a quienes se ha encuestado con el fin de obtener información de primera mano sobre el uso de herramientas digitales para la práctica de vocabulario en ILE.

3.1 Herramientas más usadas para la enseñanza/práctica de vocabulario en LE

En los últimos años, se han publicado investigaciones alrededor del mundo que se centran en el área de adquisición de vocabulario y LE, por medio de diversas herramientas digitales de gamificación. Se tomó la decisión de seleccionar y explorar las herramientas listadas en la literatura, las recomendadas por Healey (2019) y Cánovas y Marín (2021) o en blogs reconocidos en el ámbito de la innovación educativa como EDUCACIÓN 3.0 (2020), y las

aplicaciones que la investigadora comenzó a usar a partir de su propia experiencia, o del intercambio con otros colegas especialistas en distintas LE. Se presentan a continuación la descripción, fundamento didáctico y trabajos de investigación sobre las herramientas ordenadas según la cantidad de estudios encontrados. Un análisis más detallado del estado de la cuestión de las herramientas digitales puede observarse en el Anexo 1.

3.1.1 Quizlet

3.1.1.1 Descripción

Quizlet (2005) es una herramienta gratuita (aunque cuenta con una versión paga para docentes) que precisa de conexión a internet para funcionar en dispositivos móviles y de escritorio. Fue pensada para que los estudiantes de una LE crearan sus propias fichas de aprendizaje, entre ellas, las listas de vocabulario.

3.1.1.2 Fundamento didáctico

Quizlet (2005) permite crear actividades educativas e interactivas, a partir de la configuración de clases. Se ofrecen diversas opciones para practicar vocabulario en LE, por ejemplo, “Aprender”, sirve para repasar el vocabulario al ver las fichas de aprendizaje, con “Fichas” se puede escuchar y repetir el vocabulario, con “Escribir”, se escribe el vocabulario que se encuentra en las fichas, con “Ortografía” se escribe lo que se escucha, con “Probar” se realiza un pequeño examen de opción múltiple y preguntas cortas, con “Combinar” se combina el vocabulario con la respuesta en un tiempo determinado, con “Gravedad” se responde una pregunta insertada en una narrativa del “espacio”, y con “*Quizlet Live*” se puede realizar una actividad de opción múltiple en vivo de forma individual o en equipos.

3.1.1.3 Antecedentes

Recientemente, diversos autores han publicado estudios sobre el impacto positivo de esta herramienta en el desempeño académico del alumnado de cursos de ILE en el área de aprendizaje de vocabulario, y de la mejora de la calidad de las clases. Abundan estudios experimentales en los que el tipo de actividad elegida es el de la opción múltiple, usando palabras sueltas y frases, y que miden el impacto de la herramienta a través de pre y post-tests. Los más relevantes que pueden mencionarse son aquellos llevados a cabo en Arabia Saudita con estudiantes universitarios (Sanosi, 2018), en España con alumnos en edad escolar (Salvador Montaner Villalba, 2019), y en Tailandia con adultos, estudiantes de un curso elemental

(Waluyo y Leal, 2021). En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, se investigó, además, la opción de emparejar palabras para la práctica de vocabulario y la comprensión lectora en las clases de inglés de la Facultad de Medicina y de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas (Bersano y Carpintero, 2021; Carrera y Jofré, 2021). Los investigadores observaron por medio de encuestas a alumnos opiniones positivas, las cuales también, se vieron reflejadas en los óptimos porcentajes de las actividades realizadas en clase.

3.1.1.2. Kahoot!

3.1.1.2.1. Descripción

Kahoot! (2013) es una herramienta gratuita, aunque cuenta con versiones Pro y Premium, que precisa de conexión a internet para funcionar en dispositivos móviles y de escritorio. Fue creada con el objetivo de repasar conceptos de cualquier asignatura de forma más entretenida, como si fuese un concurso.

3.1.1.2.2 Fundamento didáctico

Kahoot! (2013) permite crear trivias de opción múltiple y/o verdadero o falso que deben ser proyectadas en la pizarra para jugar con toda la clase o para asignar como tarea individual a cada alumno. A su vez, permite brindar retroalimentación inmediata a los estudiantes. La herramienta cuenta con una opción de “Descubrir” que le ayuda al docente a encontrar trivias creadas por otros profesores y que se encuentran en modo “público”.

3.1.1.2.3. Antecedentes

Existen estudios cuyas principales implicancias muestran resultados positivos en términos del rendimiento académico y de la motivación de los alumnos, mediante el uso de *Kahoot* (2013) para la práctica de vocabulario en forma de palabras aisladas. En Colombia, Mora (2016) demuestra a partir de encuestas semiestructuradas y cuestionarios que alumnos universitarios manifiestan que la articulación de tecnología, juego y trabajo colaborativo incentiva y apoya la interiorización de contenidos de manera entretenida. Por otra parte, Fadhilawati (2019) en Indonesia, y Flores, Gutiérrez, Rocha, Valenzuela y Vilches (2021) en Chile comparten evidencia de resultados positivos luego de aplicar pre y post- tests a alumnos de escuelas secundarias.

3.1.1.3. Duolingo

3.1.1.3.1. Descripción y características

Duolingo (2011) es una herramienta digital gratuita con versión móvil y de escritorio, (aunque mediante el pago se ofrece una versión Premium y una versión para maestros) que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada con el objetivo de brindar a los usuarios la posibilidad de aprender una LE por medio del desarrollo de distintas habilidades para superar niveles, adquirir medallas, competir en un podio y, así, ir completando el curso.

3.1.1.3.2. Fundamento didáctico

Duolingo (2011) presenta cursos en LE previamente diseñados, que se organizan por temas. Para avanzar de tema y de nivel, el alumno debe completar actividades de vocabulario, gramática, producción oral y escrita, y comprensión oral y escrita. Las tareas de vocabulario pueden tratarse de traducciones, ordenar las palabras correctamente, elegir la opción correcta, escribir lo que se escucha y emparejar la L1 con la L2. La plataforma utiliza el modelo computacional 1 a 1, es decir, que la aplicación va registrando los datos y patrones de uso de cada usuario, permitiendo que la enseñanza se adecue a cada individuo.

3.1.1.3.3. Antecedentes

Se han publicado investigaciones sobre el uso de esta aplicación en las que se han revelado resultados positivos al demostrar el aumento en la participación en clase y la mejora del rendimiento académico, a partir del uso de *tests* de vocabulario y de entrevistas. Ajisoko (2020) estudió a un curso de estudiantes del profesorado de inglés en Indonesia, a los que se les asignó la tarea de usar *Duolingo* (2011) de forma autónoma por un mes, y Carvalho, Silva, Soares, Padilha, y Scaico (2020) realizaron una intervención práctica en la clase de ILE del último año del secundario en Brasil, en la que asignaron a los alumnos el uso de *Duolingo* (2011) como recurso de soporte.

3.1.1.4. Educaplay

3.1.1.4.1 Descripción

Educaplay (2010) es una plataforma educativa gratuita que puede usarse en dispositivos móviles y de escritorio, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para

brindar al docente la posibilidad de crear y compartir diversos escenarios evaluativos para reforzar el aprendizaje tanto individualmente como en grupo de todas las asignaturas.

3.1.1.4.2 Fundamento didáctico

Educaplay permite la creación de actividades como crucigramas, ruletas de palabras, unir con flechas, adivinanzas, diálogos, ordenar letras, ordenar palabras, hacer *tests*, presentaciones y videos.

3.1.1.4.3 Antecedentes

En Argentina existe evidencia del uso de esta aplicación con alumnos del profesorado y traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la motivación de los estudiantes, mediante actividades sobre el contenido de la asignatura y el uso de la lengua (Cad y Carrera, 2021). Mediante la observación y la toma de notas de campo, los autores del estudio detallan que su objetivo fue alcanzado. Por otro lado, en Ecuador se realizó una investigación similar (Castillo-Cuesta, 2020) con estudiantes universitarios de la carrera de inglés en la Universidad Técnica Particular de Loja, con los que implementaron diversas herramientas digitales, entre ellas, *EducaPlay*, durante 5 meses, en los que los estudiantes recibieron retroalimentación permanente. Luego de haberse aplicado pre y post tests, las conclusiones de la investigación revelaron que el uso de esta herramienta mejoró los resultados de gramática y vocabulario de los estudiantes.

3.1.1.5 Socrative

3.1.1.5.1 Descripción

Socrative (2011) es una herramienta digital gratuita que puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para brindar al docente especialista en diversas asignaturas la posibilidad de crear y compartir diversos escenarios evaluativos como soporte del aprendizaje.

3.1.5.2 Fundamento didáctico

Esta herramienta permite crear *tests* de opción múltiple, preguntas de verdadero o falso, preguntas abiertas, cuestionarios, etc., y obtener *feedback* inmediato de las respuestas de los alumnos, para que al finalizar la actividad el docente reciba un informe de la actividad o evaluación. Además, ofrece un “modo simple” en el que el profesor marca el ritmo y no hay

límites de tiempo, y el modo *Space Race*, en el que los alumnos pueden organizarse en equipos de forma aleatoria y ser representados por un cohete que va avanzando a medida que se aciertan las respuestas.

3.1.1.5.3 Antecedentes

Enriquez Luna (2019) investigó el uso de esta herramienta en el modo *Space Race* con alumnos de inglés del nivel secundario de una escuela de México para practicar los contenidos de la asignatura, incluyendo vocabulario (palabras sueltas y en contexto). Teniendo en cuenta los resultados de los cuestionarios y de las encuestas realizadas a los alumnos, la autora obtuvo resultados positivos en cuanto a la participación de los alumnos y su rendimiento académico. En España, Vurdien (2021) realizó un estudio en el que analizó las percepciones de sus alumnos adultos, que se preparaban para exámenes internacionales en inglés de niveles avanzados en un instituto privado, acerca del uso de *Socrative* para practicar y evaluar verbos con preposición semanalmente. Mediante cuestionarios, los estudiantes afirmaron que el uso de esta herramienta hizo su aprendizaje más dinámico y más fácil.

3.1.1.6. Genially

3.1.1.6.1 Descripción

Genially (2015) es una herramienta online gratuita (aunque ofrece una versión Premium que admite el acceso a más funciones) que permite crear contenidos interactivos de cualquier asignatura, mediante el uso de un dispositivo electrónico que posea conexión a internet.

3.1.1.6.2 Fundamento didáctico

La herramienta presenta una pestaña llamada “Gamificación” que permite diseñar y crear juegos y/o salas de escape a partir de plantillas prediseñadas.

3.1.6.3 Antecedentes

Existen numerosas publicaciones acerca de los beneficios de los juegos (Rubio y García Conesa, 2013; Kayaalti, 2018; Nigora, 2019) y de las salas de escape (Varela Salinas, Cabrera y Martín-Martín, 2019; Cano Mora, 2019; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021), realizados con diversas herramientas y/o en formato papel en las clases de LE para la práctica de vocabulario en las clases de LE para la práctica de vocabulario. No se han encontrado investigaciones sobre la práctica de vocabulario en LE mediante el uso de *Genially* (2015), pero

sí sobre el desarrollo de otras habilidades como la producción oral (Azizah, Rustaman y Rusyati, 2020) y la competencia discursiva e intercultural (Fontana y Elstein, 2019).

3.1.1.7 Quizziz

3.1.1.7.1 Descripción

Quizziz (2015) es una herramienta digital gratuita que puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para brindar al docente especialista en diversas asignaturas la posibilidad de crear cuestionarios interactivos.

3.1.1.7.2 Fundamento didáctico

Quizziz (2015) permite crear cuestionarios (respuesta múltiple, casilla de verificación, completar el espacio en blanco, respuesta abierta, encuesta) o utilizar preguntas ya existentes en la aplicación, y que pueden ser resueltos en clase o ser asignados como tarea para el hogar. Una vez realizada la actividad, el docente puede personalizar los cuestionarios con “memes” divertidos cuando el alumno acierta o falla, puede organizar todos los *tests* en colecciones, y puede obtener informes con los resultados obtenidos.

3.1.1.7.3 Antecedentes

En Malasia (Jalani, y Hashim, 2020) se realizó un estudio cuasi experimental con estudiantes en edad escolar de una escuela rural para la evaluación formativa de gramática y vocabulario (palabras sueltas y en contexto), en el que el grupo experimental, demostró mejores resultados que los del grupo de control. Por otro lado, en Indonesia, Soykan y Hawamdeh (2021), llevaron a cabo una investigación experimental similar con alumnos del nivel secundario. En ambos, las conclusiones demostraron que el grupo experimental obtuvo mejores resultados que los del grupo de control, y, en el segundo estudio, en las respuestas de los cuestionarios aplicados a los alumnos, se observa que los juegos con *Quizziz* tuvieron un impacto positivo en la motivación de los encuestados.

3.1.1.8 Brainscape

3.1.1.8.1 Descripción

Brainscape (2010) es una herramienta digital gratuita que puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para poder aprender y poner en práctica una LE más fácilmente.

3.1.1.8.2 Fundamento didáctico

La herramienta permite buscar, crear y compartir juegos de tarjetas digitales de forma individual o colaborativa. La herramienta se basa en “niveles de confianza” y permite asignar colores a las tarjetas que van desde el color rojo de “no confianza” hasta el color azul de “confianza perfecta”, proporcionando un indicador de refuerzo de la actividad para los alumnos.

3.1.1.8.3. Antecedentes

Niño (2015) realizó un estudio cualitativo con estudiantes de cursos de LE de la Universidad de Manchester, Inglaterra, sobre el uso de aplicaciones móviles, entre ellas, *Brainscape*, (2010) como forma de aprendizaje independiente de la lengua fuera de clase, obteniendo resultados positivos y más ventajas que desventajas para su implementación.

3.1.1.9. Wordwall

3.1.1.9.1. Descripción

Wordwall (2012) es una herramienta digital gratuita, aunque mediante el abono mensual se habilita la opción de crear más de 5 actividades. Puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para poder revisar cualquier contenido curricular de forma interactiva y de forma maleable.

3.1.9.2 Fundamento didáctico

Wordwall permite reutilizar o crear actividades interactivas e imprimibles variadas: cuestionarios, verdadero o falso, unir, crucigrama, rueda al azar, ordenar por grupo, buscar coincidencias, barajar cartas al azar, pares iguales, palabra faltante, reordenar, anagrama, diagrama etiquetado, sopa de letras, persecución en laberinto, voltear fichas, entre otros. Las actividades pueden ser realizadas en clase o ser asignadas como tarea para el hogar.

3.1.9.3 Antecedentes

Al momento de esta investigación, solo se ha encontrado un estudio descriptivo (Pereira Filho y Alves da Rocha Franco, 2021) sobre tres herramientas digitales para la enseñanza de una lengua, entre ellas *Wordwall* (2012). Los autores concluyen en que esta herramienta es útil y práctica para el alumno y el docente, debido a la gran variedad de actividades que ofrece.

3.1.10. Blooket

3.1.10.1 Descripción

Blooket (2021) es una herramienta digital gratuita que puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para poder aprender y poner en práctica una LE de forma más divertida.

3.1.10.2 Fundamento didáctico

Blooket (2021) permite elaborar y reutilizar cuestionarios de opción múltiple en forma de juego con distintas narrativas (cafetería, carrera, cripto monedas, *battle royale*, etc.) para jugar en clase en equipos o de manera individual, o en modo de tarea para el hogar. A medida que los jugadores van obteniendo puntos, el marcador se va actualizando. Sin embargo, además de contestar las preguntas correctamente, los usuarios deben ser estrategas en los momentos en que el juego les otorga el poder para entre otras cosas, “congelar” el juego de sus competidores, adelantar su propio juego u obtener más energía, para poder ganar.

3.1.10.3 Antecedentes

Al momento de realizar esta reseña bibliográfica, no se han encontrado investigaciones publicadas sobre el uso de esta herramienta y la enseñanza de vocabulario en LE.

3.1.11 Cerebriti

3.1.11.1 Descripción

Cerebriti (2015) es una herramienta digital gratuita que puede usarse tanto en móviles como en computadoras, y que precisa de conexión a internet para funcionar. Fue creada para poder revisar cualquier contenido curricular de forma interactiva.

3.1.11.2 Fundamento didáctico

Cerebriti (2015) permite transformar cualquier contenido en un juego interactivo (quiz, cuestionario, encuentra la pareja, entre otros). La herramienta permite añadir elementos de personalización como avatares, retos o insignias, y puede medir la evolución de los alumnos.

3.1.11.3. Antecedentes

Al momento de realizar esta reseña bibliográfica, no se han encontrado investigaciones publicadas sobre el uso de esta herramienta y la enseñanza de vocabulario en LE.

Todas estas investigaciones muestran que, en mayor o menor medida, el uso de juegos digitales puede tener un impacto positivo en el aprendizaje/práctica de vocabulario en lengua extranjera. Al respecto, Reinhardt (2019) señala la necesidad de futuras investigaciones descriptivas y exploratorias que se centren en cómo el aprendizaje gamificado de vocabulario en LE se relaciona con el diseño con un propósito específico, es decir, con la inclusión y/o manipulación de dinámicas y mecánicas.

3.2 Herramientas usadas por docentes de ILE en el IPA y de LE en *The Abbey School* en sus clases

Para conocer las opiniones de los docentes de ILE del IPA y de LE en *The Abbey School* sobre las herramientas digitales para la enseñanza y la práctica de vocabulario en sus clases se realizó una encuesta por medio de *Google Forms*. Esta herramienta de recolección de datos fue administrada en español a 3 (tres) docentes de ILE del IPA, y en inglés a 3 (tres) docentes de LE (uno de español, uno de francés y uno de alemán como LE) de *The Abbey School* en la primera quincena de julio de 2021 y se dejó a su disposición vía email (Ver Anexo 2).

Se decidió administrar la misma encuesta en dos escuelas de distintos países (Argentina e Inglaterra) y recurrir a los docentes de ambos contextos para aprovechar la oportunidad de que la investigadora se encontraba en el Reino Unido. Esta experiencia le ha brindado la posibilidad de acceder a docentes de otras LE y a otra región del mundo, obteniendo así información de primera mano para saber cómo las herramientas digitales se usan en clase y en otros contextos de trabajo, y para conocer el contexto en San Luis, en donde se genera la innovación.

En la encuesta se incluyeron dos partes que incluyen preguntas abiertas y cerradas que se diseñaron en base a la bibliografía consultada. La primera parte se enfoca en obtener información acerca del contexto del docente y de la institución donde trabaja para comprobar si el uso y la aplicación de herramientas y juegos digitales es factible de acuerdo a los conocimientos del docente y a los recursos disponibles en sus clases. La segunda parte se centra en indagar acerca de las herramientas que utilizan los docentes en sus clases, y principales usos y características, que pueden favorecer la práctica de vocabulario en LE, con el objetivo de obtener información que pueda ser extrapolada a otros contextos de LE.

Como se menciona en la metodología, las encuestas se analizaron mediante la codificación abierta (Hernández Sampieri et al., 2014). En el análisis detallado a continuación, se precisa la información que confirma la bibliografía consultada, y, además, se determinan aquellas nuevas

ideas arrojadas por los docentes encuestados que complementan la información obtenida en la literatura.

3.2.1. Análisis de las encuestas realizadas por los docentes de ILE del IPA y por los docentes de LE de *The Abbey School*

Cabe mencionar que tanto los 3 (tres) docentes encuestados de ILE del IPA y los 3 (tres) de LE (francés, español y alemán) de *The Abbey School* poseen habilidades digitales y cuentan con suficiente disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula para trabajar sin limitaciones con herramientas y juegos digitales de gamificación.

En cuanto a las herramientas digitales más usadas como refuerzo para gamificar la práctica de vocabulario en LE, los docentes de ILE del IPA mencionan que *Kahoot* y *Quizlet* son las herramientas que más acostumbran a explotar en sus clases de inglés. Además, es importante destacar que ocasionalmente también usan *Duolingo*, *Educaplay*, *Genially* y *Wordwall*. Al igual que los docentes de Argentina, los docentes de *The Abbey School* también mencionan a *Kahoot* y *Quizlet* como las herramientas más usadas. Sin embargo, también hacen referencia a *Blooket* y *Genially*. Eventualmente, los docentes usan *Wordwall*, *Socrative* y *Quizziz*.

Al momento de elegir las 3 (tres) mejores herramientas para la práctica de vocabulario gamificada en LE, los 3 (tres) docentes del IPA coinciden en que *Kahoot* es una de las herramientas digitales preferidas. En las listas de preferencia, también se encuentran *Quizlet*, *Wordwall*, *Educaplay*, y *Mentimeter* y *Jeopardylabs*, dos herramientas que no se habían listado como sugerencias ni en el listado de herramientas y juegos digitales en el apartado 3.1 de este trabajo. Por su parte, los 3 (tres) docentes de LE en *The Abbey School*, no mencionan herramientas digitales nuevas para este proyecto y, entre todos, resaltan a *Blooket*, como así también a *Kahoot*, *Quizlet*, *Genially* y *Wordwall*.

Como puede notarse en la lista de clasificaciones especificada por los docentes, la elección y el uso de *Kahoot* y *Quizlet* para realizar ejercicios de vocabulario en las clases LE se ven repetidos en varias oportunidades. Esto se corresponde con el hecho de que como se señaló en la sección anterior, estas herramientas han sido investigadas en numerosas ocasiones alrededor del mundo para la enseñanza de vocabulario. Con respecto a *Blooket*, se supone que no hay antecedentes publicados todavía ya que es una herramienta que surgió a principios de 2021 en el Reino Unido, lo que justificaría su uso por los 3 docentes en *The Abbey School*.

Las preguntas abiertas sobre las características más útiles y los usos más comunes de las herramientas se analizaron por medio de codificación abierta (Hernández Sampieri et al., 2014)

y los resultados muestran ideas de aplicación interesantes. Es curioso observar que todos los docentes del IPA y la docente de *The Abbey School* que mencionaron a *Kahoot*, coinciden en que es una herramienta de fácil diseño y uso, que es didáctica y entretenida para los alumnos, puesto que los cuestionarios no son vistos como actividad sino como un juego. Un docente de LE de *The Abbey School* destaca la posibilidad de obtener/dar retroalimentación inmediata a los alumnos después de conocer los resultados de cada respuesta, y la posibilidad de poder reciclar cuestionarios de otros miembros de la comunidad de *Kahoot*. En cuanto al uso de esta herramienta, una docente del IPA resalta la ventaja de poder realizar las actividades en los móviles y otra docente de la misma institución hace mención de forma positiva a la forma de trabajo colaborativa. Además, la elección de la actividad de opción múltiple como aquella preferida es de esperarse, ya que también se ve reflejado en la literatura consultada. Los docentes también mencionan el uso de actividades de traducción, de verdadero y falso, de relacionar imágenes y palabras, y de elegir la palabra que sobra, durante el inicio de la clase o para el repaso de la unidad en clase o en el hogar, durante momentos de educación híbrida, con el objetivo de repasar palabras sueltas y en contexto.

El caso de la elección de *Quizlet* es llamativo, debido a que se observa el caso opuesto al de *Kahoot*. Fue elegida por todos los docentes de *The Abbey School* y por una docente del IPA. Los docentes de la escuela inglesa destacan la maleabilidad que la herramienta brinda para practicar el léxico y, es importante destacar lo que la docente del IPA menciona: “*permite convertir el material de estudio en un juego, provee al docente de actividades listas para usar como así también [ofrece] la facilidad de encontrar imágenes o palabras de manera automática*”. Cabe señalar que los docentes encuestados coinciden en el uso de *Quizlet* para repasar en clase, como *follow-up* planeado o improvisado por el docente, como tarea de extensión o tarea para los alumnos que terminar rápido en clase, y durante los momentos de educación híbrida.

Es sorprendente que *Blooket*, siendo una herramienta que no aparece en la literatura, haya sido elegida por los 3 docentes encuestados de *The Abbey School*, pero que, de acuerdo a sus testimonios, muestra un gran potencial. Existe una coincidencia en cuanto a las principales características: es una herramienta que es fácil de usar y de diseñar debido a que permite crear actividades de opción múltiple ambientadas en alguna de las narrativas, las cuales tienen a su vez gran calidad visual. Las narrativas o modos se eligen luego de la escritura de listas de palabras o de la opción de “exportar” unidades de *Quizlet*. Además, los docentes de la escuela de Inglaterra resaltan que *Blooket* crea una experiencia de aprendizaje motivadora y divertida.

Un docente añade que los alumnos tienen que aprender a jugar el juego además de responder las preguntas correctamente, lo cual se correspondería con la definición de gamificación presentada en este trabajo final, y que puede usarse en cualquier momento de las unidades pedagógicas para repasar vocabulario en clase o en el hogar.

Wordwall fue elegida por un docente de *The Abbey School* y por un docente del IPA. Ambos docentes destacan la variedad de actividades que ofrece para repasar palabras sueltas y en contexto; entre ellas, los docentes resaltan las actividades de unir y de elegir la opción correcta para usar en las clases o como tarea para el hogar. Sin embargo, uno de los docentes encuestados menciona la limitación de poder crear solo cinco actividades de forma gratuita.

Educaplay fue elegida por una de las docentes del IPA quien destaca la maleabilidad de la herramienta y resalta su uso como actividad de extensión en el hogar para practicar vocabulario a través de sopa de letras, crucigramas, relacionar mosaicos, listados o palabras. De acuerdo a lo que esta docente describe, *Educaplay* podría ser una alternativa gratuita en el caso de que no se desee abonar la suscripción de *Wordwall*. La misma docente también menciona a *Jeopardylabs* y destaca que “*aparte de ser divertido, permite que vos puedas agregar alguna explicación sobre la pregunta (...) Este juego también se puede jugar en el aula o en la clase online*”. El tipo de actividades que la docente usa son las de verdadero o falso o de completar los espacios con palabras sueltas, listas de vocabulario o en contexto para repasar vocabulario durante el repaso y cierre de unidad o como *follow-up*.

Otra docente del IPA menciona entre sus preferencias a *Mentimeter*, ya que fomenta la motivación y alienta a todas las alumnas a participar. Además, la elige porque “*se pueden realizar diversas actividades como polls, quizzes, questions, wordcloud [y porque] las alumnas visualizan sus respuestas en tiempo real, se puede hacer un follow up de cada una de las propuestas*”. La docente encuestada sugiere que la herramienta es conveniente para repasar vocabulario al inicio de la clase por medio de la creación de lluvia de ideas o nube de palabras colaborativa.

Genially fue elegida por uno de los docentes de *The Abbey School* y se resalta que la herramienta puede usarse de diversas maneras y que “*los estudiantes aman las salas de escape que ya están hechas en la página web*”. También, el docente menciona que las características más importantes son la narrativa, la diversión y la posibilidad de repetir la práctica. Estas particularidades se relacionan con las dinámicas de la gamificación expuestas en este trabajo, y con la necesidad de ofrecer a los alumnos una variedad y una repetición de encuentros o práctica

(Nation y Webb, 2018). El docente menciona que la herramienta es maleable al permitir la creación de diversas actividades como: de opción múltiple, verdadero o falso, completar los espacios. Además, las plantillas permiten la inserción y la exportación de actividades desde otras aplicaciones como *Wordwall*.

En resumen, se ha observado que las características más valoradas por los docentes de ambas escuelas son: la facilidad de uso y de diseño, la maleabilidad (la variedad de actividades ofrecidas por la herramienta), la posibilidad de obtener retroalimentación inmediata, y de tener experiencias de aprendizaje divertidas y motivadoras. Con respecto a los usos más habituales se encuentran las actividades de opción múltiple, las de verdadero o falso, y las de unir o relacionar conceptos, palabras y/o imágenes.

En cuanto a la respuesta de los estudiantes que los docentes perciben durante y luego de usar las herramientas previamente mencionadas, puede concluirse que todos los docentes coinciden en que es muy positiva, puesto que en general, las estudiantes se motivan, se involucran y se divierten mientras aprenden, al hacer una actividad innovadora y diferente a las que siguen los métodos tradicionales o los libros de texto. Los siguientes comentarios de los docentes encuestados se destacan debido a que reflejan la presencia en las clases del “estado de flujo” (Shernoff, et al., 2003) y de la autodeterminación, que proponen Deci y Ryan (1985):

“[Las alumnas] *quieren jugar más y usar las herramientas en otras clases y en casa*” (Docente de LE de *The Abbey School*)

“*a las alumnas les encanta y estoy sorprendida de que las alumnas con menos desempeño que no obtienen buenos resultados siguiendo los métodos tradicionales, a veces se destacan en los juegos. Siempre he usado juegos, pero los juegos online me ofrecen la herramienta de la retroalimentación*” (Docente de LE de *The Abbey School*);

“*todos mis alumnos se emocionan cuando usamos la tecnología para jugar. Sobre todo, las generaciones más jóvenes, ya que son los que más exposición han tenido a la era digital. Se crea otra atmosfera, donde ellos se divierten y aprenden*” (Docente de ILE del IPA).

Teniendo en cuenta la experiencia de los docentes y las respuestas de los alumnos, la mejor herramienta para practicar vocabulario en LE, según los docentes de ILE del IPA son *Kahoot* y a *Educaplay*, mientras que los docentes de LE de *The Abbey School* hacen referencia a *Quizlet* y a *Blooket*. Esta elección influencia las características que los docentes

incluirían en el diseño de un juego digital para gamificar la práctica de vocabulario, teniendo en cuenta que estas herramientas son maleables, permiten modalidades de trabajo diversas y presentan diversas narrativas. Asimismo, si pudiesen, agregarían las siguientes características: calidad disciplinar (que los alumnos pudiesen recibir el mayor *input* posible); diversidad de temas de vocabulario y de niveles de competencia; realidad virtual (para que los alumnos puedan experimentar diferentes situaciones a las cuales no pueden tener acceso fácilmente); y el funcionamiento con o sin conexión a internet. De esta manera, puede observarse claramente cómo los docentes sugieren la inclusión de las potencialidades que propone Reinhardt (2019): el aprendizaje contextualizado de la lengua, la ubicuidad (tiempo y espacio) para permitir un aprendizaje dependiente e independiente, el aprendizaje externo y autónomo, y los medios de identidad en el juego.

Finalmente, cuando los docentes dan a conocer su percepción acerca de la gamificación y el uso de los juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario en las clases de LE, todos concluyen y repiten en varias ocasiones en que son una “excelente herramienta” y una estrategia didáctica en educación innovadora. En palabras de un docente de LE del IPA:

(...) la utilización de la lúdica como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje también ha evolucionado con la tecnología. La gamificación es uno de los recursos que más se ha desarrollado en los últimos años, y aunque es un reto para los docentes de otras generaciones mantenerse al día con las nuevas tecnologías, creo que es muy importante para los alumnos que la educación también evolucione con las herramientas tecnológicas. (Docente de ILE del IPA).

3.3. Comparación y selección de herramientas digitales de gamificación para la práctica de vocabulario en las clases de ILE en el IPA

Considerando el relevamiento bibliográfico (Apartado 3.1) y las opiniones de los docentes (Apartado 3.2) se compararon las herramientas más usadas y se seleccionaron las herramientas más adecuadas para el contexto de estudio, teniendo en cuenta el marco teórico sobre las potencialidades de Reinhardt (2019), la Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, citado en Kim et al., 2018), la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), y los procesos mediadores y moderadores propuestos en la Teoría del Aprendizaje Gamificado (Landers, 2015). En cuanto a los criterios de comparación, se tuvieron en cuenta las investigaciones referenciadas en este proyecto, el cuadro comparativo propuesto por Detyna y Dommett (2021) (en el que se detalla la herramienta digital y su uso), y las ideas de los docentes encuestados. La Figura 2, muestra

el cuadro comparativo con las principales características de las herramientas y juegos digitales para la práctica de vocabulario en LE.

Figura 2

Comparación de herramientas digitales de gamificación para la práctica de vocabulario en LE

Herramienta	Características							Potencial educativo de gamificación
	Uso gratuito	App web y móvil / conexión a Internet	Facilidad de diseño y uso	Retroalimentación inmediata	Informe de resultados	Flexibilidad de trabajo	Combinación con otra app	
 Quizlet	✓ *Versión paga	✓	✓	✓	✓ (solo porcentaje)	✓	✗	Actividades de relacionar vocabulario en un tiempo determinado; de responder preguntas insertadas en una narrativa del espacio (“Gravedad); de opción múltiple que se juegan en equipos (<i>Quizlet Live</i>).
 Kahoot!	✓ *Versión Pro y Premium	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Actividades de verdadero y falso, y opción múltiple, que pueden jugarse en equipos como si fuera un concurso.
 Duolingo	✓ *Versión Premium	✓	✗ Las actividades ya están diseñadas	✓	✓	✗	✗	Actividades de elegir la opción correcta y de relacionar la L1 y la L2. Al completarlas se superan niveles, se adquieren medallas y se compite en un podio.
 Educaplay	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	Generador de juegos digitales como crucigramas, ruletas de palabras, unir con flechas, adivinanzas, diálogos, ordenar letras y palabras.
 Socrative	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Cuestionarios de opción múltiple, de verdadero y falso y preguntas abiertas en modo simple y con la narrativa de “ <i>Space Race</i> ”.
 *Versión	✓ *Versión	✓	✓	✓	✗	✓	✓	Plantillas de gamificación para crear quizzes y salas de escape.

<i>Genially</i>	Premiu m						 	
 <i>Quizziz</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Cuestionarios de opción múltiple, casilla de verificación, de completar el espacio en blanco, de respuesta abierta, y de encuesta, que pueden ser personalizados con memes.
 <i>Brainscape</i>	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	Juegos de tarjetas digitales (<i>flashcards</i>) que se basan en “niveles de confianza” proporcionando indicadores de refuerzo.
 <i>Blooket</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ 	Diversidad de narrativas que alientan al jugador, representado por un avatar, a ser estratégico en el juego y a responder correctamente las preguntas de opción múltiple para ganar.
 <i>Cerebriti</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Juegos interactivos en forma de quizzes, cuestionarios y de encontrar la pareja. Se encuentran mecánicas como los avatares, los retos y las insignias.
 <i>Wordwall</i>	✓ (solo 5 actividades)	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Generador de juegos digitales como crucigramas, ruletas de palabras, unir con flechas, ordenar palabras, sopa de letras, persecución en laberinto, etc., que pueden estar insertas en una narrativa.
 <i>Mentimeter</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Presentaciones interactivas donde pueden hacerse cuestionarios de opción múltiple, votaciones, actividades colaborativas, como la creación de una nube de palabras.
 <i>Jeopardylabs</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	Concurso de preguntas (simula ser un concurso televisivo) para jugar en equipos.

Nota. Cuadro de elaboración propia en el que se resumen las principales características y el uso de herramientas digitales de gamificación para la práctica de vocabulario en LE.

El cuadro muestra la síntesis del análisis y la exploración de herramientas digitales para la práctica de vocabulario en ILE. Considerando los objetivos de este trabajo y los criterios de selección, las herramientas que se seleccionan para el diseño de la propuesta innovativa son *Genially*, *Blooket*, *Quizlet* y *Educaplay*.

ETAPA 2: PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN

En base al análisis realizado en la Etapa 1, en la siguiente etapa se propone el desarrollo de toda una unidad curricular como una experiencia gamificada. Para este fin, se detallan el contexto en el que se implementaría y el proceso de diseño que se utilizó para crear esta experiencia.

4. Contexto

La experiencia de gamificación con actividades de práctica de vocabulario en ILE está dirigida al 1^{er} año del Secundario (Ciclo Básico) del IPA. Esta clase consta de 26 alumnas de entre 12-13 años que normalmente cursan ILE, nivel pre- intermedio, durante 6 horas cátedra semanales (la hora cátedra equivale a 40 minutos), pero en el 2021 debido a la pandemia y a una reestructuración del período escolar, la carga horaria es de 4 horas cátedra. Por este motivo, la práctica independiente y autónoma en horarios extraescolares es esencial para que las alumnas puedan adquirir la lengua que estudian.

El marco teórico-metodológico de la enseñanza de ILE del IPA apoya una concepción cognitivista y constructivista, y se fundamenta en un enfoque comunicativo, el cual fortalece la concepción de ILE como un instrumento de comunicación. En el caso de la enseñanza de vocabulario se hace de forma contextualizada, primero trabajando con el léxico receptivo, para luego usarlo en las actividades de producción.

La unidad curricular que sirve de hilo conductor para el diseño de la propuesta de innovación gamificada es la “Unidad 4”, llamada *On the road* (En la ruta). El material didáctico comprendido en esta unidad es provisto por la docente y adaptado del libro *Optimise A2 Students’ book* (Bowell y Storton, 2019). Esta unidad está estimada para los meses de octubre - noviembre, durante 5 clases y se detalla a continuación:

Unidad 4: *On the road* (En la ruta)

- Contenidos gramaticales: Pasado simple y pasado continuo
- Contenidos de vocabulario: Léxico relacionado con los viajes, sustantivos compuestos, verbos con preposición (*phrasal verbs*)

- Habilidades

Comprensión escrita: Consejos útiles para viajes (entender el mensaje general)

Comprensión oral: Los viajes (comprender información importante)

Producción oral: Hablar sobre viajes

Producción escrita: Escribir un correo electrónico

Para seleccionar el contenido a trabajar de forma específica, se registraron y analizaron todos los elementos léxicos que aparecen en la unidad y que aparecen en las páginas 37-38; 40; 44; 165 del libro *Optimise A2 Students' book* (Bowell y Storton, 2019). Luego, con el objetivo de generar secuencias estructuradas, el vocabulario seleccionado se agrupó en 4 grupos o listas según el subtema: *collocations; compound nouns; phrasal verbs; words commonly confused* (Ver Anexo 3) y se determinó que cada grupo sería parte de una clase y de una “parada” o parte de la experiencia gamificada.

5. Diseño

5.1 Diseño general de la secuencia de juego interactivo

En primer lugar, para guiar el orden de la propuesta de innovación gamificada se tomó como guía las partes de una secuencia didáctica (Diaz Barriga, 2013): apertura, desarrollo y cierre. Además, para alojar todos los juegos y crear la experiencia gamificada se decidió utilizar como plataforma a *Genially*. Se eligió esta herramienta debido a que permite la inserción de enlaces a otras herramientas digitales y al diseño personalizado de plantillas que ofrece.

La secuencia de juego interactivo incluye el elemento de la narrativa (Kim et al., 2018) que se corresponde con la idea de un gran viaje con muchas paradas - temática de la unidad mencionada en la sección de contexto (“*On the Road*”). Las características visuales de la imagen interactiva realizada con *Genially*, simulan la imagen de *World Explorer* que algunos aviones muestran en las pantallas, detrás de los asientos de los pasajeros para que puedan observar su viaje, leer información y ver fotos de algunas ciudades turísticas del mundo. La secuencia está pensada para que las alumnas puedan desarrollar actividades de práctica de forma independiente, ubicua y contextualizada, siguiendo las potencialidades de Reinhardt (2019), la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 1985), la Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi et. al., citado en Kim et. al., 2018) y a los procesos mediadores y moderadores desarrollados en la Teoría del Aprendizaje Gamificado (Landers, 2015).

Para que las alumnas puedan tener acceso a la secuencia de juego interactivo en *Genially*, la docente comienza por presentar la unidad en clase y por compartir a las alumnas una tarjeta de embarque de San Luis a Buenos Aires (Ver Anexo 4) a través de *Google Classroom* para que las alumnas descubran su recorrido de viaje. Esta tarjeta de embarque tiene un código QR creado con [QR Code Generator](#) que contiene el enlace que da acceso a la secuencia de juego

interactivo en *Genially*. A medida que las alumnas van avanzando con las clases y resolviendo las actividades de cada parada, la docente compartirá otra tarjeta de embarque por *Google Classroom* y activará otra parada para que las alumnas puedan seguir viajando. Cada tarjeta de embarque tendrá un código QR con acceso a las *flashcards* con vocabulario correspondiente a la siguiente parada. En la Figura 3 puede observarse el diseño de un ejemplo de estas tarjetas.

Figura 3

Tarjeta de embarque con destino a Nueva York con el código QR.



Nota. El diseño de la tarjeta de embarque es de creación propia.

Con el objetivo de pre-visualizar lo que los alumnos con distintos estilos de aprendizaje y/o de distintos grados de habilidad realizarán en la secuencia de juego interactivo, se tuvo en cuenta la Teoría del Escenario (Carroll, 2001) para permitir una navegación ordenada que contribuya a la narrativa de la secuencia. Por este motivo, la secuencia de juego interactivo está formada por cinco paradas que coinciden con la cantidad de clases que se dedican a la unidad (Ver Figura 4) y que corresponden a los países de: (1) Estados Unidos; (2) Reino Unido; (3) Sudáfrica; (4) Nueva Zelanda; (5) Australia - países en donde el inglés es una lengua oficial. Además, al inicio, se añade una parada “cero”, que se sitúa en Argentina, en la que las alumnas pueden encontrar un tutorial acerca de cómo usar la secuencia de actividades desde sus hogares, cuál es el orden de las actividades y qué actividades son obligatorias y cuáles optativas.

Cada parada de la secuencia didáctica incluye una foto de representaciones icónicas del país que representan y el símbolo de “i” o “información turística”, que aporta a la narrativa de la secuencia (Ver Figura 4). Es importante destacar que las imágenes incluidas en la ventana si tienen licencias de CC, por lo que tienen uso libre, y fueron obtenidas de pixabay.com.

Figura 4

Versión final de la secuencia de juego interactivo realizada con Genially.



Nota. La imagen interactiva y la narrativa son de creación propia.

En cada símbolo “i”, las alumnas, al hacer clic, se encuentran con una ventana (Ver Figura 5) que presenta una narrativa adecuada al país de la parada. En primer lugar, esta narrativa comienza con el nombre de la parada, acompañada de una foto representativa del país para ubicar a las alumnas en el lugar donde se encuentra.

Figura 5

Captura de pantalla de la ventana de la “Parada 1”.

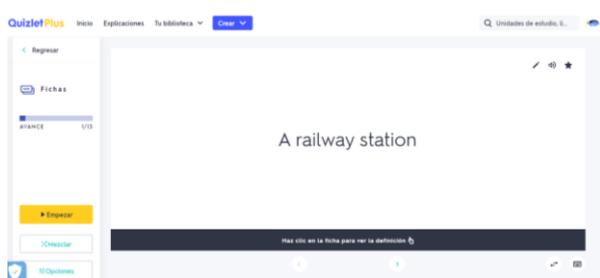
Una captura de pantalla de la interfaz de usuario para la Parada 1: The USA. El título es "STOP 1: THE USA" con un ícono de la bandera estadounidense. Hay una foto de la Estatua de la Libertad. El texto principal dice: "We have just arrived in New York, our first stop! Let's take a hop on-hop off bus! To go sightseeing and get to know a bit more about the things you can do, we'll first need to learn these words. Quizlet - Flashcards". Hay tres actividades interactivas: 1) "Let's see if you are prepared to start the trip! While you pack your clothes, let's test your memory. Quizlet - Match" con una foto de una maleta. 2) "Now that you are ready, let's take the train to get to know more about the city the never sleeps! Quizlet - Learn" con una foto de un tren. 3) "Wow! You rock! It's time to visit another place. To discover it, test your knowledge: Quizlet - Gravity" con una foto de un avión. Al final, dice "When you finish, your teacher will send you your next boarding pass!" y muestra un ícono de un boleto de avión con el texto "Can you guess where we're going? See you in our next stop!".

Nota. La narrativa y las actividades son de creación propia

En segundo lugar, se presenta un elemento interactivo del símbolo “i” acompañando una lista de vocabulario en formato de *flashcards* en la aplicación *Quizlet* para que las estudiantes puedan revisar el vocabulario de forma optativa, como lo sugieren Nation y Webb (2018) y puedan encontrar la información necesaria para realizar las actividades de cada parada (Ver Figura 6).

Figura 6

Captura de pantalla de una flashcard perteneciente a la lista de vocabulario de sustantivos compuestos.



Nota. La lista de vocabulario y la actividad es de elaboración propia.

Luego, se presentan tres actividades (Ver Figura 5 para observar un ejemplo): una de apertura, una de desarrollo y una de cierre, como propone Diaz Barriga (2013). La primera actividad está señalada con la numeración (1) y está acompañada por la foto de una valija, que simboliza el proceso de preparación en un viaje; la segunda actividad está señalada con la numeración (2) y está acompañada por un tren, que simboliza el proceso de viaje interno en el lugar que visita; y la tercera actividad, señalada con la numeración (3), está seguida por la foto de un avión, que simboliza la posibilidad de tomar otro vuelo. Finalmente, se encuentra la foto de un boleto de embarque, junto con un pequeño texto que genera expectativas acerca del próximo destino. Las actividades que se incluyen en la secuencia se realizaron teniendo en cuenta las listas de vocabulario que se encuentran en el Anexo 3 y se contextualizaron de acuerdo al país que representan. Al finalizar las actividades de cada parada, la docente comparte por *Google Classroom* la tarjeta de embarque (Ver Anexo 4) para que las alumnas descubran el siguiente destino y sigan viajando.

En la Figura 7 se detallan los enlaces a las actividades creadas con herramientas digitales que fueron insertadas en la secuencia de juego interactivo. En el caso de las paradas 2 y 4, se incluye el enlace general a las actividades para que el docente pueda crearse una cuenta y

acceder a ellas. Se ha procedido de esta manera porque si bien *Blooket* permite la asignación directa de tareas para los alumnos, los enlaces que la herramienta brinda solo duran 15 días y, para el propósito de este trabajo, esto no sería conveniente. En el caso de desear reproducirlas, en la secuencia didáctica de las paradas 2 y 4 se sugieren los modos a elegir. Finalmente, en el caso de la parada 5, no se incluyen enlaces independientes porque para acceder a ellas se debe usar el enlace a la secuencia de juego interactivo directamente, ya que las actividades no fueron insertadas sino diseñadas con *Genially*. Para acceder a la plantilla de Genially con todas las paradas y accesos a los distintos recursos y actividades, se lo invita al lector a ingresar a <http://view.genial.ly/61826af7804d7f0dfaf4b745/interactive-image-imagen-interactiva>

Figura 7

Cronograma del desarrollo de la secuencia didáctica.

Enlace a la secuencia de juego interactivo de Genially				
Parada	Clase	Contenido	Actividades	Juegos digitales
Parada 0: Argentina	1	Video tutorial con explicación de las reglas de los juegos y cómo se usan las herramientas.		Video insertado en <i>Genially</i> .
Parada 1: EEUU	1	Práctica de vocabulario: “ <i>Collocations</i> ”	Apertura: Opción “Match” (Unir L1 y L2) Desarrollo: Opción “Learn” (Opción múltiple) Cierre: Opción “Gravity” (Escribir la palabra que falta)	<i>Quizlet</i>
Parada 2: Reino Unido	2	Repaso de la “Clase 1” Práctica de vocabulario: “ <i>Compound nouns</i> ”	Apertura: Modo “Café” (Elegir el significado correcto de la colocación en L2) Desarrollo: Modo “Factory” (Elegir el elemento léxico que representa la foto) Cierre: Modo “Defense” (Elegir la palabra correcta para completar espacios)	<i>Booklet</i>
Parada 3: Sudáfrica	3	Repaso de la “Clase 2” Práctica de vocabulario: “ <i>Phrasal verbs</i> ”	Apertura: Unir las columnas Desarrollo: Crucigrama Cierre: Completar con la palabra que falta	<i>Educaplay</i>

Parada 4: Nueva Zelanda	4	Repaso de la “Clase 3” Práctica de vocabulario: “ <i>Commonly confused words</i> ”	Apertura: Modo “Kingdom” Elegir el significado en L2 correspondiente al phrasal verb Desarrollo: Opción múltiple - ¿Qué palabra se borró? Cierre: Correcto o incorrecto	<i>Booklet</i>
Parada 5: Australia	5	Repaso de todas las clases	Apertura: Opción múltiple - ¿Qué palabra se borró? Desarrollo: Opción múltiple - ¿Qué palabra se borró? Cierre: Opción múltiple - ¿Qué palabra se borró?	Genially

Como se mencionó anteriormente, debido a las características que ofrece para insertar enlaces y/o actividades, y para diseñar actividades gamificadas, *Genially* fue elegida para diseñar el recorrido general. Luego, *Quizlet* fue seleccionada para brindar oportunidades optativas de revisión en formato de *flashcards* para aquellas alumnas que lo necesiten para poder realizar las actividades, debido a su popularidad en la literatura. Además, para cada una de las paradas se seleccionaron otras herramientas, las cuales pueden verse en la Figura 7. Los motivos de la selección de estas herramientas y el tipo de actividades que se han diseñado con ellas, pueden leerse en la siguiente sección.

5.2 Diseño de cada parada de la secuencia de juego interactivo

A continuación, adaptando el cuadro propuesto para la elaboración de secuencias didácticas por Diaz Barriga (2013), se presentan las secuencias de actividades correspondientes a las paradas del juego interactivo. En cada secuencia se incluye: el contenido del *set* de *Quizlet* que sirve de referencia para las alumnas; las habilidades del siglo XXI (Universidad de Houston, 2015) que se desarrollan; y las actividades de apertura, desarrollo y cierre, sugeridas por Ur (2017), con sus respectivos objetivos y elementos de la gamificación que se destacan.

5.2.1 Clase 1 (Parada 0)

En la “Clase 1” de la unidad “*On the road*”, la docente presenta la secuencia de juego interactivo y comienza a crear interés con la narrativa del viaje. La primera actividad que la docente realiza es publicar en *Google Classroom* la tarjeta de embarque de San Luis hacia

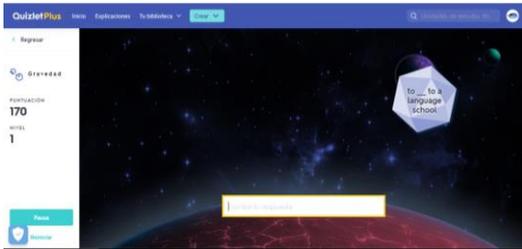
Buenos Aires con un código QR (Ver Anexo 4), que llevará a las alumnas a la imagen interactiva de *Genially* (Ver figura 5 para observar un ejemplo). De esta manera, las alumnas reciben un correo electrónico desde la plataforma de *Google Classroom* informándoles que la docente ha hecho una publicación en la clase virtual, y, además, pueden tener acceso al código QR en cualquier momento que lo necesiten. En esta primera instancia, las alumnas podrán visualizar solo la “Parada 0” y la “Parada 1”.

La “Parada 0” contiene un video informativo y su transcripción en inglés y en español para que las alumnas sepan: cómo explorar la secuencia de juego interactivo, las actividades optativas y obligatorias que pueden y deben realizar y una referencia al tutorial que las alumnas pueden encontrar sobre cada herramienta digital. Además, se menciona la importancia de registrar el nombre cada vez que las alumnas hacen alguna actividad para que la docente pueda recibir los resultados y sepa que la actividad ha sido completada. Este tutorial fue grabado utilizando [Screencastify](#) por la autora de este proyecto en inglés. No obstante, para asegurarse de que las alumnas comprendan la información importante que se brinda, se provee el acceso a la transcripción del video en inglés y en español para aquellas alumnas que lo necesiten. Para que el docente pueda controlar que las alumnas hayan visto el video tutorial, desde el principio del video se alerta a las alumnas que deben prestar atención a toda la información para poder escuchar la palabra secreta que deben enviar por mensaje privado a través de *Google Classroom* a su profesora. La palabra elegida fue “*cheese*” porque es un elemento léxico que todas las alumnas pueden entender y porque representa la palabra que las personas de habla inglesa dicen antes de que se les saque una foto – actividad común que sucede en los viajes.

5.2.1.1 Clase 1 (Parada 1)

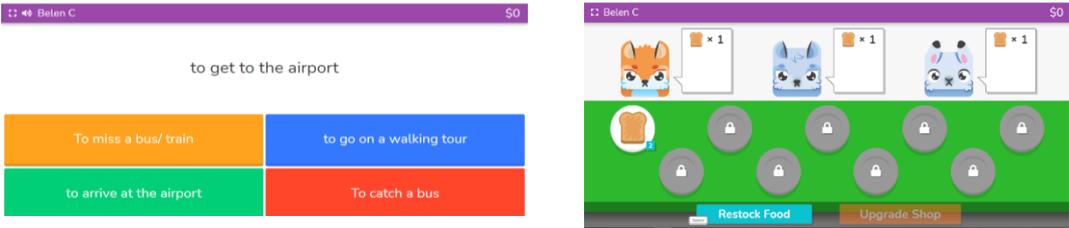
En la “Parada 1”, se decidió usar la herramienta digital *Quizlet*, puesto que, en primer lugar, es una aplicación conocida por la docente y las alumnas, y, en segundo lugar, la literatura consultada demuestra los resultados positivos obtenidos en los estudios realizados (Sanosi, 2018; Salvador Montaner Villalba, 2019; Bersano y Carpintero, 2019; Carrera y Jofré, 2019). Para introducir esta parada se creó una narrativa que propone la idea de una aventura en Nueva York, comenzando por el recorrido de la ciudad en un autobús *hop on-hop off*, luego tomando un tren para visitar otras partes de “la ciudad que nunca duerme” para terminar con la expectativa de recibir una nueva tarjeta de embarque hacia un nuevo destino sorpresa de habla inglesa. La siguiente clase, una vez obtenidos los informes de resultados que la herramienta digital elegida- en este caso *Quizlet*-, la docente publica la siguiente tarjeta de embarque en

Google Classroom y activa la siguiente parada en la imagen interactiva (Ver Anexo 3). Este procedimiento se realiza con todas las paradas.

Parada 1: Estados Unidos
Set de vocabulario: “Collocations” (Ver Anexo 3)
Herramienta digital elegida para la secuencia: Quizlet
Habilidades del siglo XXI desarrolladas: Feedback e innovación
<p>Actividad de apertura: Opción “Combinar” de Quizlet - Actividad de unir. <u>Objetivos:</u> Combinar bloques con colocaciones en inglés con su traducción equivalente en español. <u>Elementos de la gamificación:</u> El tiempo y los porcentajes obtenidos.</p>
<p>Actividad de desarrollo: Opción “Aprender” de Quizlet - Actividad de opción múltiple. <u>Objetivos:</u> Seleccionar el verbo correcto para formar una colocación. <u>Elementos de la gamificación:</u> Los porcentajes obtenidos.</p>
<p>Actividad de cierre: Opción “Gravedad” de Quizlet - Actividad de completar con la palabra que falta.</p> <p>Figura 8 Captura de pantalla del desarrollo de la opción “Gravedad” de Quizlet.</p>  <p><i>Nota.</i> Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 3) del libro <i>Optimise A2 Students’ book</i> (Bowell y Storton, 2019).</p> <p><u>Objetivos:</u> Escribir el verbo correcto en inglés para formar la colocación. <u>Elementos de la gamificación:</u> La narrativa, el tiempo y la puntuación.</p>

5.2.2. Clase 2 (Parada 2)

En la “Parada 2”, se decidió usar la herramienta digital *Blooket*, debido a que la exploración de la herramienta y los comentarios en las encuestas de los docentes de *The Abbey School* demuestran que la aplicación tiene un gran potencial para la práctica de vocabulario en ILE. Para introducir esta parada se creó una narrativa que propone la idea de una aventura en Inglaterra, comenzando por el recorrido de la ciudad Londres, para luego tomar un tren hacia Birmingham, una típica ciudad industrial del país. Al final, la narrativa termina con la expectativa de recibir una nueva tarjeta de embarque hacia un nuevo destino sorpresa de habla inglesa.

Parada 2: Reino Unido
Set de vocabulario: <i>Compound nouns</i> (Ver Anexo 3)
Herramienta digital elegida para la secuencia: <i>Blooket</i>
Habilidades del siglo XXI desarrolladas: <i>Feedback</i> , innovación, resolución de problemas.
<p>Actividad de apertura: Actividad de opción múltiple</p> <p>Figura 9</p> <p><i>Captura de pantalla del desarrollo del modo “Cafetería” en Blooket,</i></p>  <p><i>Nota.</i> Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 2) del libro <i>Optimise A2 Students’ book</i> (Bowell y Storton, 2019).</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">Reparar el vocabulario de la parada anterior.Elegir el significado de la colocación en inglés.Responder correctamente a las preguntas para obtener <i>stock</i> en la cafetería y cumplir con los pedidos solicitados, y juntar dinero para mejorar el negocio. <p><u>Elementos de la gamificación:</u></p> <p>La narrativa, los niveles, el avatar, el dinero recaudado para mejorar el espacio de la narrativa</p>

(la cafetería), el tiempo, los resultados obtenidos.

Actividad de desarrollo: Actividad de opción múltiple

Objetivos:

Elegir el sustantivo compuesto correcto que representa la imagen.

Responder correctamente a las preguntas para adquirir trabajadores (avatares) que generan dinero para mejorar la fábrica.

Elementos de la gamificación:

La narrativa, el avatar, el dinero recaudado para mejorar el espacio de la narrativa (la fábrica), el tiempo, los resultados obtenidos.

Actividad de cierre: Actividad de opción múltiple

Objetivos:

Seleccionar la palabra correcta para completar el sustantivo compuesto.

Responder correctamente a las preguntas para construir una defensa para protegerse contra los avatares malvados.

Elementos de la gamificación:

La narrativa, los niveles, el avatar, el tiempo, los resultados obtenidos.

5.2.3 Clase 3 (Parada 3)

En la “Parada 3”, se decidió usar la herramienta digital *Educaplay*, ya que los comentarios en las encuestas realizadas en IPA y en *The Abbey School* señalan la necesidad de contar con una herramienta maleable y gratuita. La exploración de la herramienta da cuenta de las características de *Educaplay* que cubren esta necesidad planteada. Para introducir esta parada se creó una narrativa que propone la idea de una aventura en Sudáfrica, comenzando por un safari, luego tomando un tren para visitar lugares icónicos en Cape Town como el estadio que se usó para la Copa del Mundo, para terminar con la expectativa de recibir una nueva tarjeta de embarque hacia un nuevo destino sorpresa de habla inglesa.

Parada 3: Sudáfrica
Set de vocabulario: Frases verbales (<i>Phrasal verbs</i>) (Ver Anexo 2)
Herramienta digital: <i>Educaplay</i>
Habilidades del siglo XXI desarrolladas: <i>Feedback</i> e innovación.

Actividad de apertura: Actividad de unir

Objetivos:

Repasar el vocabulario de la parada anterior.

Unir las columnas para formar una oración coherente de acuerdo al sustantivo compuesto que contiene.

Elementos de la gamificación:

El tiempo y los puntos obtenidos.

Actividad de desarrollo: Crucigrama

Objetivos:

Escribir el *phrasal verb* correcto de acuerdo a su definición en inglés.

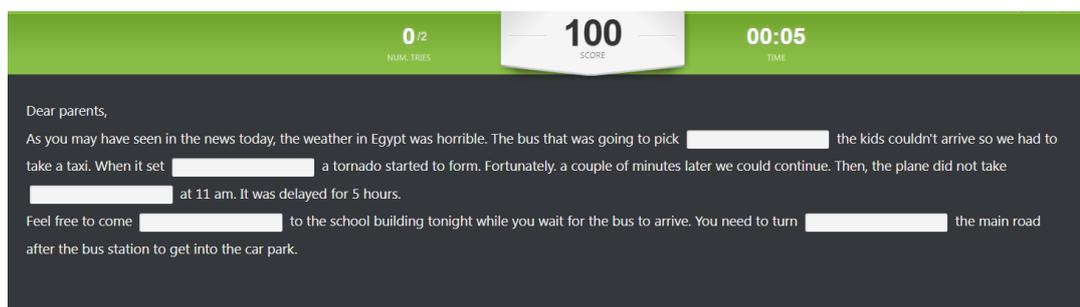
Elementos de la gamificación:

El tiempo y los porcentajes obtenidos.

Actividad de cierre: Actividad de completar con la palabra que falta

Figura 10

Captura de pantalla de la actividad de *gap-filling* en *Educaplay*



Nota. Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 2) del libro *Optimise A2 Students' book* (Bowell y Storton, 2019).

Objetivos:

Elegir la preposición correcta para formar *phrasal verbs* de forma acertada.

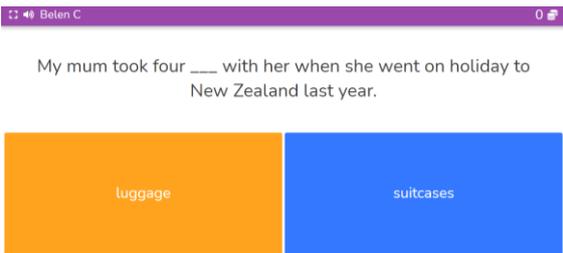
Elementos de la gamificación:

El tiempo y los porcentajes obtenidos.

5.2.4 Clase 4 (Parada 4)

En la “Parada 4”, se decidió usar la herramienta digital *Blooket* para seguir explotando los elementos de la gamificación que ofrece y para demostrar la maleabilidad que una herramienta

de “opción múltiple” puede ofrecer. Para introducir esta parada se creó una narrativa que propone la idea de una aventura en Wellington, comenzando por el recorrido de la ciudad, luego tomando un tren para visitar la playa y terminar con la expectativa de recibir una nueva tarjeta de embarque hacia un nuevo destino sorpresa de habla inglesa.

Parada 4: Nueva Zelanda
Set de vocabulario: <i>Words commonly confused</i> (Ver Anexo 2)
Herramienta digital: <i>Blooket</i>
Habilidades del siglo XXI desarrolladas: <i>Feedback</i> , innovación, resolución de problemas.
<p>Actividad de apertura: Actividad de opción múltiple</p> <p><u>Objetivos:</u> Repasar el vocabulario de la parada anterior. Elegir el significado en inglés que corresponde al <i>phrasal verb</i>. Responder a las preguntas correctamente para responder a los pedidos de los invitados.</p> <p><u>Elementos de la gamificación:</u> La narrativa, el avatar, el tiempo, los resultados obtenidos.</p>
<p>Actividad de desarrollo: Actividad de opción múltiple</p> <p>Figura 11</p> <p><i>Captura de pantalla del modo “Defense” de Blooket.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><i>Nota.</i> Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 2) del libro <i>Optimise A2 Students’ book</i> (Bowell y Storton, 2019).</p> <p><u>Objetivos:</u> Seleccionar entre dos palabras que se confunden con facilidad, aquella opción que sea la adecuada para la oración que se presenta. Responder correctamente a las preguntas para construir una defensa para protegerse contra los</p>

avatares malvados.

Elementos de la gamificación:

La narrativa, los niveles, el avatar, el tiempo, los resultados obtenidos.

Actividad de cierre: Actividad de opción múltiple

Objetivos:

Evaluar si la palabra comúnmente confundida es usada de manera correcta o incorrecta en un determinado contexto.

Responder correctamente a las preguntas para obtener *stock* en la cafetería y cumplir con los pedidos solicitados, y juntar dinero para mejorar el negocio.

Elementos de la gamificación:

La narrativa, los niveles, el avatar, el dinero recaudado para mejorar el espacio de la narrativa (la cafetería), el tiempo, los resultados obtenidos.

5.2.5 5 Clase 5 (Parada 5)

En la “Parada 5”, se decidió diseñar una secuencia de actividades interactivas usando la herramienta *Genially* porque permite que el docente sea creativo y elabore sus propios diseños y actividades atravesados por la narrativa que él o ella prefiera. En este caso, se decidió incluir tres textos creados por la autora especialmente para este trabajo que aportan a la narrativa de la aventura en Australia en formatos de: folleto, consejos de viaje y carteles informativos. El contenido de los textos es de creación propia y el diseño de los textos fue realizado con la herramienta [Canva](#).

Las actividades tienen el objetivo de practicar de forma explícita el vocabulario visto en las paradas anteriores: las colocaciones, los sustantivos compuestos y las palabras comúnmente confundidas. Las frases verbales se encuentran incluidas en la información del texto. Para poder realizar las actividades integradoras de esta parada las alumnas pueden consultar en el elemento interactivo “i” una lista de vocabulario en formato de *flashcards* en la aplicación *Quizlet*.

Si bien la herramienta no brinda un reporte de resultados al docente, se decidió que las actividades propuestas sean de opción múltiple y que se programe la interactividad de tal forma que solo al elegir la opción correcta se le permita avanzar a la alumna para terminar la secuencia de juego interactivo y obtener la tarjeta de embarque para poder volver a Argentina. Para controlar la realización de las tres actividades de esta parada, las alumnas pueden descargar un certificado de finalización del viaje – diseñado con [Canva](#) – cuando llegan a la última plantilla de la secuencia de juego interactivo de *Genially* (Ver Figura 12).

Figura 12

Certificado de finalización del viaje y del repaso del vocabulario de la unidad.



Nota. El diseño del certificado es de elaboración propia.

Como las tres actividades de repaso de toda la unidad 4 “*On the Road*” se encuentran en la misma presentación que la secuencia de juego interactivo, no se pudo incluir el link de las actividades en el elemento interactivo de “i”, sino que se agregó otro en forma de avión (Ver Figura 7).

Parada 5: Australia
Set de vocabulario: Revisión de todos los sets de vocabulario (Ver Anexo 2)
Herramienta digital: Genially
Habilidades del siglo XXI desarrolladas: Feedback e innovación.
<p>Actividad de apertura: Actividad de opción múltiple.</p> <p>Figura 13</p> <p><i>Captura de pantalla de la actividad en formato de folleto para repasar las colocaciones.</i></p> <p><i>Nota.</i> Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 2) del libro <i>Optimise A2 Students' book</i> (Bowell y Storton, 2019).</p> <p>Objetivos:</p> <p>Repasar el vocabulario visto en toda la unidad “<i>On the Road</i>”.</p>

Elegir el verbo correcto para formar la colocación.

Elementos de la gamificación:

La narrativa.

Actividad de desarrollo: Actividad de opción múltiple

Objetivos:

Repasar el vocabulario visto en toda la unidad “*On the Road*”.

Elegir el verbo correcto para formar sustantivos compuestos.

Elementos de la gamificación:

La narrativa.

Actividad de cierre: Actividad de opción múltiple

Figura 14

Captura de pantalla de una parte de la actividad en formato de carteles informativos para practicar las palabras comúnmente confundidas.



Nota. Actividad de elaboración propia, realizada con el vocabulario seleccionado para esta parada (Ver Anexo 2) del libro *Optimise A2 Students' book* (Bowell y Storton, 2019).

Objetivos:

Repasar el vocabulario visto en toda la unidad “*On the Road*”.

Elegir la palabra correcta para un determinado contexto.

Elementos de la gamificación:

La narrativa.

6. Consideraciones para la implementación

La propuesta de secuencia de juego interactivo es considerada una experiencia de gamificación que es fácil de llevar a cabo y que cualquier docente con habilidades digitales mínimas podría hacerla. En el caso de que la docente decida implementar esta propuesta, además de la secuencia de juego interactivo digital que se provee, para poder llevar la narrativa a la práctica debe tener en cuenta el cronograma de “activación” de paradas y de entrega de tarjetas de embarque (Ver Figura 15).

Figura 15

Cronograma de paradas y tarjetas de embarque.

Clase	Activar Parada	Tarjeta de Embarque	Link del código QR
1	(Presentación)	San Luis – Buenos Aires	Secuencia de juego interactivo
1	0	Buenos Aires – Nueva York	Flashcards de colocaciones
1	1	Nueva York - Londres	Flashcards de sustantivos compuestos
2	2	Londres – Cape Town	Flashcards de verbos con preposición
3	3	Cape Town - Wellington	Flashcards de palabras comúnmente confundidas
4	4	Wellington - Melbourne	Flashcards de repaso de toda la unidad
5	5	Melbourne – Buenos Aires	Certificado de finalización del viaje

Nota. Tabla de elaboración propia.

Se estima que luego de una implementación de la experiencia de gamificación, las alumnas presentarán una reacción positiva porque se ofrecerá un abordaje innovador para la práctica de vocabulario correspondiente a la “Unidad 4: *On the Road*”. Si bien la docente a cargo del curso tiene conocimiento de la gamificación y ya ha usado herramientas digitales, en este caso, se ofrece una propuesta de secuencia didáctica integrativa del vocabulario de toda la unidad y se le añade el elemento de la narrativa que invita a las alumnas a permanecer interesadas en el juego y a no perder su estado de flujo. Además de darles a las alumnas la posibilidad de practicar de forma lúdica y digital, también se les ofrece la oportunidad de practicar en cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual podría hacerlas sentir protagonistas de su propio aprendizaje.

Al momento de reflexionar acerca de aquellas paradas que más atraerían a las alumnas, pueden señalarse las realizadas con la herramienta *Blooket*, ya que, primero, la calidad visual de las imágenes, los *avatars* personalizables y las diferentes narrativas son atractivos para las estudiantes. Segundo, esta aplicación presenta actividades cuyos objetivos no se basan

únicamente en saber el vocabulario visto en clase, sino que el conocimiento es considerado una herramienta para poder ganar un juego. Por el otro lado, aquella parada que podría no atraer tanto sería aquella que incluye actividades creadas con *Educaplay* porque es una herramienta ya conocida por las alumnas y porque no es muy atractiva visualmente.

Con respecto a las posibles dificultades que podrían surgir, podría mencionarse el hecho de que las alumnas podrían no realizar todas las actividades obligatorias. No obstante, se ha tenido en cuenta que en *Quizlet*, *Blooket* y *Educaplay* el docente puede observar el trabajo de sus alumnos mediante el reporte de resultados y en *Genially* puede controlar quien ha realizado la actividad mediante el control de la palabra secreta dicha en el video tutorial de la parada 0 y del certificado de finalización que se obtiene en la parada 5 cuando las alumnas han realizado las actividades correctamente.

Finalmente, en cuanto a los resultados, se espera que sean favorables, debido a que como lo demuestran las teorías de gamificación y de adquisición de vocabulario expuestas, mientras más tiempo se le dedica a una tarea, mejores resultados se obtienen. La secuencia de juego interactivo ofrece al docente la opción de evaluar procesualmente y/o sumativamente, debido a la posibilidad de obtención de reportes de resultados de las aplicaciones *Quizlet*, *Blooket* y *Educaplay*, y, al poder comprobar quien terminó “el viaje” interactivo alrededor del mundo mediante el control de las tarjetas de embarque hacia Argentina.

7. Conclusiones y limitaciones

El presente trabajo tuvo como objetivo principal explorar herramientas de gamificación utilizadas para la enseñanza de vocabulario en ILE y elaborar una propuesta innovadora gamificada y digital para la práctica de vocabulario dirigida a las alumnas de 1er año del Ciclo Básico del Secundario del IPA, teniendo en cuenta que: las listas de vocabulario incluidas en los materiales de estudio son muy extensas; las oportunidades de práctica en las horas institucionales son muy escasas y que además se ven afectadas o reducidas por las reestructuraciones de horario y de momentos de ERE; y las alumnas son parte de la sociedad del siglo XXI que deben desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse de forma acorde a las necesidades de hoy en día. La gamificación a través de herramientas digitales como una estrategia didáctica no solo brinda la posibilidad de estudio y repaso de forma independiente, ubicua y controlada, brindando la posibilidad a los estudiantes de volverse protagonistas de su propio aprendizaje, especialmente en estos momentos en los que una pandemia mundial atraviesa al mundo y a la educación, sino que también, permite el desarrollo de habilidades del siglo XXI y tiene potencial de mejorar la motivación de los estudiantes para que permanezcan más tiempo en sus tareas, y así mejorar su rendimiento académico.

Para llevar a cabo esta investigación en primer lugar se realizó una búsqueda bibliográfica sobre teorías de aprendizaje y práctica de vocabulario en ILE y sobre teorías, investigaciones y herramientas de gamificación y enseñanza de vocabulario en ILE, debido a la novedad del uso de la gamificación y las herramientas digitales en el ámbito educativo y de LE. Esta búsqueda de antecedentes determinó la falta de exploración e investigación de algunas herramientas digitales de gamificación, la falta de propuestas de gamificación diseñadas por el docente, y la necesidad de estudios de aplicación de la gamificación en contextos de ILE en Argentina.

En segundo lugar, para aprovechar la oportunidad de contar con experiencias de primera mano en Inglaterra y en Argentina, se indagó sobre los recursos de gamificación y su uso para la práctica de vocabulario en las clases de LE que utilizan con frecuencia los docentes en dos instituciones (*The Abbey School* e IPA). Para realizar esto, se distribuyó una encuesta a tres docentes de LE de cada institución. En el análisis de esta encuesta se confirmaron varias correspondencias con los antecedentes y la bibliografía consultada y, además, se observaron propuestas de herramientas digitales de gamificación nuevas que todavía no han sido exploradas. Además, cuando los docentes dan a conocer su percepción acerca de la gamificación y el uso de los juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario en las

clases de LE, todos concluyen y repiten en varias ocasiones que son una “excelente herramienta” y una nueva estrategia didáctica en educación, puesto que les ahorra tiempo al docente a la hora de diseñar actividades y favorece la motivación y la creación de una atmósfera positiva en el aula.

Luego de haber explorado las herramientas digitales de gamificación que podrían ser útiles para la práctica de vocabulario y de haber analizado y triangulado la información obtenida de las encuestas realizadas a los docentes de LE de *The Abbey School* e IPA, se determinaron criterios de comparación mediante la elaboración de una tabla y se seleccionaron tres herramientas digitales de gamificación adecuadas al contexto del IPA, donde se pretende implementar la propuesta en un futuro, y a la percepción y requerimientos de los docentes de dicha institución.

Teniendo en cuenta la información recabada y los problemas detectados en las primeras etapas de la investigación, se diseñó una propuesta de gamificación innovadora para la práctica de vocabulario en ILE utilizando las herramientas digitales seleccionadas que será socializada con el docente de 1^{er} año del Ciclo Básico del Colegio Secundario del IPA. Esta propuesta pretende destacar la capacidad de la gamificación como una novedosa estrategia didáctica y de las herramientas digitales de gamificación de proveer a los alumnos con alternativas de práctica guiada e independiente que no solo permitan revisar el contenido, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades del siglo XXI, y, por lo tanto, de contribuir al desarrollo de las habilidades de la lengua meta. Para lograr este objetivo, se tuvieron en cuenta los elementos léxicos de una unidad curricular de la programación anual del 1er año del Ciclo Básico del Colegio Secundario del IPA (Ver Anexo 3) y, se crearon y diseñaron actividades gamificadas que por medio de la narrativa pudieron ser parte de una experiencia de gamificación integrativa de toda la unidad para que las estudiantes pudieran desarrollarlas.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, puede decirse que esta investigación se llevó a cabo considerando un contexto acotado con un número pequeño de participantes, por lo que no se pretende generalizar los resultados aquí obtenidos sino constituir un punto de partida para otras investigaciones, las cuales podrán ampliar este contexto y observar cuál es la situación respecto al uso de las herramientas digitales y de las experiencias gamificadas para la práctica de vocabulario en las clases de ILE en escuelas con diferentes características socioeducativas. Por otra parte, los tiempos designados para esta investigación no permitieron la implementación de la propuesta, pero se espera que luego de su socialización pueda evaluarse su efectividad con la posibilidad de detectar nuevos problemas y definir nuevos objetivos.

Para finalizar, es importante destacar lo que algunos docentes mencionaron en las encuestas realizadas a la hora de implementar la gamificación en las clases de LE. Primero, un docente expresó que a veces, los únicos alumnos que usan los juegos digitales son aquellos que no son tan exitosos académicamente. Luego, otro profesor alerta que las herramientas digitales de gamificación deben ser usadas con un propósito y con cuidado para que realmente funcionen como fuente de motivación extrínseca para el favorecimiento del aprendizaje o para la adquisición de vocabulario mediante la práctica constante. Finalmente, otro docente reconoce que la gamificación se presenta como un desafío para los docentes de diversas generaciones, pero que acompañan a los nuevos requerimientos de la sociedad de este siglo. Ante estas percepciones, está claro que la implementación de la gamificación a través de las herramientas y juegos digitales para la práctica de vocabulario constituye un reto para los docentes cuando se desconocen las teorías que sientan las bases para que estos sistemas funcionen exitosamente. Es por esto que en este proyecto final se buscó exponer las principales ideas que subyacen a la selección y al diseño de estas estrategias didácticas novedosas y variadas para la práctica de vocabulario, y ofrecer una posible propuesta de secuencia didáctica gamificada para que docentes de ILE de distintos contextos socioeducativos puedan tener como modelo para una posible exploración e implementación de sistemas/experiencias gamificadas en sus contextos.

Referencias bibliográficas

- Agustin Llach, M. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera. Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. En F. del Barrio De La Rosa (Ed.), *Palabras, vocabulario, léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 17–33). Edizioni Ca'Foscari. <https://doi.org/10.14277/6969-169-0/VP-1-2>
- Ajisoko, P. (2020). The use of Duolingo apps to improve English vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(07), 149. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13229>
- Anchundia, L. y Moran, J. (2020). Estrategias de gamificación para el fortalecimiento del proceso enseñanza- aprendizaje. *Revista Cognosis*, 2 (03), 23-30. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v2i3.857>
- Azizah, D. N., Rustaman, N. Y. y Rusyati, L. (Julio de 2020). *Enhancing students' communication skill by creating infographics using Genially in learning about climate change*. [Presentación de paper] International Conference on Mathematics and Science Education (ICMSCE), Jawa Barat, Indonesia. [10.1088/1742-6596/1806/1/012129](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012129)
- Azzouz Boudadi, N., y Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review*, 28(1), 57-69 <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>
- Bedwell, W. L., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. H., y Salas, E. (2012). Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning. *Simulation & Gaming*, 43(6), 729– 760. <https://doi.org/10.1177/1046878112439444>
- Bersano y Carpintero (2021). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos en la Facultad de Ciencias Médicas, U.N.C. En H. E. Gargiulo y V. H. Sajoza Juric (Eds) *Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. (pp. 25-30). FL copias. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18880>
- Blooket*. (2021). [Software]. <https://www.blooket.com>
- Bowell, J. y Storton, R. (2019). *Optimise A2 Students' Book*. Macmillan Education.
- Brainscape*. (2010). [Software]. <https://www.brainscape.com/>

- Cano Mora, F. (2019). *Un escape room para gamificar el aula de ELE*. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/172391/1/TFM_francisco_javier_cano_mora.pdf
- Carrera y Jofré (2021). El uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje activo y autónomo en los alumnos de lengua inglesa. En H. E. Gargiulo y V. H. Sajoza Juric (Eds) *Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. (pp. 62-66). FL copias. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18880>
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied linguistics perspective*. Routledge.
- Carter, R. y M. McCarthy (1988). *Vocabulary and language teaching*. Longman.
- Casado Ramos, M. (2016). *La gamificación en la enseñanza del inglés en educación primaria*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18538>
- Castillo-Cuesta, L. (2020). Using digital games for enhancing EFL grammar and vocabulary in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(20), 116-129. <https://www.learntechlib.org/p/218312/>
- Cerebri. (2015). [Software]. <https://www.cerebri.com>
- Cheng, S. (2018). *Teachers' perceptions on the use of digital tools in English teaching and learning*. [Tesis de grado]. Malmo University Electronic Publishing. <https://5dok.org/document/9ynx17jq-teachers-perceptions-use-digital-tools-english-teaching-learning.html>
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). University of Nebraska Press.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1 (2005), 1-11 <https://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., y Dixon, D. (2011). *Gamification: toward a definition*. [Presentación de paper]. CHI 2011 Gamification Workshop, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Detyna, M. y Dommett, E. (2021). An investigation into digital tools for lecture engagement: a feasibility. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 14(1). <https://doi.org/10.21100/compass.v14i1.1114>
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. (2nd edition) Pearson Education Limited.
- Dudeny, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2014). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Routledge.
- Duolingo. (2011). [Software]. <https://www.duolingo.com>
- Edmodo. (2008). [Software]. <https://www.new.edmodo.com>
- EDUCACIÓN 3.0. (2016). 27 herramientas de gamificación para clase que engancharán a tus alumnos. *EDUCACIÓN* 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/>
- Educaplay. (2010). [Software]. <https://www.educaplay.com>
- Ellis, R. y Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25(2), 247-59.
- Enriquez Luna, C. (2019). Socrative para reforzar conocimientos en la unidad de aprendizaje de Inglés III. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(2), 1259-1269. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.374>
- Fadhilawati, D. (2019). Applying Kahoot to improve the senior high school students' vocabulary achievement. *VELES Voices of English Language Education Society*, 3(2), 164-173. <https://doi.org/10.29408/veles.v3i2.1591>
- Ferran Teixes, A. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Oberta UOC Publishing, SL. https://kupdf.net/download/gamificacion-fundamentosyaplicaciones_5bdd78cbe2b6f5f92ac8418b_pdf

- Figuroa Flores, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>
- Flores, M., Gutiérrez, R., Rocha, F., Valenzuela, M., y Vilches, C. (2021). Improving English vocabulary learning through Kahoot!: A quasi-experimental high school experience. *Teaching English with Technology*, 21(2), 3–13. <http://www.tewtjournal.org>
- Fontana, S., Elstein, S. y Solivellas, D. (2021). Competencia discursiva e intercultural: El desarrollo de un sitio web para la práctica plurilingüe. En H. E. Gargiulo y V. H. Sajoza Juric (Eds) *Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. (pp. 108-116) FL copias. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18880>
- Genially. (2015). [Software]. <https://www.genial.ly>
- Guillén, M. (2021) Superando obstáculos: preparación virtual en el nivel medio para los certificados de lenguas extranjeras (CLE-CABA). En H. E. Gargiulo y V. H. Sajoza Juric (Eds) *Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. (pp. 160-165). FL copias <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18880>
- Healey, D. (2019). *Gamification*. Macmillan. https://www.macmillanenglish.com/api/fileadmin/user_upload/Blog_and_Resources/Blogs_and_articles/Macmillan-Education_Gamification.PDF
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020, Marzo 27). The difference between remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jalani, N. A. B., y Hashim, H. B. (2020). Quizziz: ESL students' perceptions in rural school. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 10(3), 23-27. <https://doi.org/10.29322/ijsrp.10.03.2020.p9904>
- Kahoot! (2013). [Software]. <https://kahoot.com/>
- Kayaaltı, M. (2018). A literature review on the impact of online games in learning vocabulary; *International Journal of Scientific Research Publications*, 8(2), 312-327. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0218.php?rp=P747206>

- Kern, R., y Warschauer, M. (2000). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., y Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education: enjoy learning like gaming*. Springer.
- Landers, R. N. (2015). Developing a theory of gamified learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Laufer, B. (1986). Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *International Review of Applied Linguistics*, 24(1), 69-75.
- Laufer, B. (1996). The lexical threshold of second language reading comprehension. *Approaches to Second Language Acquisition. The Asian ESP Journal*, 15 (1.1), 55-62.
- Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307-322.
- Lowood, H. (2006). A brief biography of computer games. En Vorderer, P. y Bryant, J., *Playing video games* (pp. 25-42). Lawrence Erlbaum.
- Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5 (4), 333-369.
- Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un *escape room* educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En Brown, Gilian; Malmkjaer, Kirsten; Williams, John (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. (pp. 35-53). Cambridge University Press.
- Montaner-Villalba, S. (2019). The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom. En Meunier, Van de Vyver, Bradley y Thouëсны (Eds.). *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019*. (pp. 304–309). Research-publishing.net. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/1980-Receptive-vocab.pdf>

- Mora, PM. (2016). *Percepciones de los estudiantes sobre la articulación entre la tecnología con el juego y el trabajo colaborativo para el aprendizaje de lenguas*. [Tesis de grado]. Universidad de La Salle.
- Nation, P. (1980) Strategies for receptive vocabulary learning. *RELC Journal*. 12 (3), 18-23. <https://www.wgtn.ac.nz/>
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth and use. En Schreuder, Robert; Weltens, Bert (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. (pp. 115-134). John Benjamins.
- Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. y Webb, S. (2018). *Teaching vocabulary*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1177.pub2>
- Navas, F. M., y Salarirche, A. N. (2016). *Innovación educativa: Más allá de la ficción (Psicología) (Spanish Edition)* (edición ed.). Ediciones Pirámide.
- Niño, A. (2015). Language learners' perceptions and experiences on the use of mobile applications for independent language learning in higher education. *IAFOR Journal of Education*, (1). <https://www.learntechlib.org/p/192809/>.
- Padilha, T. P., Scaico, P., Alves de Carvalho, C. V., Duarte Silva, D. R. M., Soares, A. C. (2020). Using the Duolingo tool to support English classes: Intervention and experience. *Comunicações em Informática*, 4(2), 3. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2595-0622.2020v4n2.51823>
- Ponz, M. y Vernet, M. (2019). El rol del juego y la gamificación en la enseñanza del inglés. *Revista Puertas Abiertas Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 15, 1-7. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117559>
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Qaddumi, H. A. (2021). A study on the impact of using Edmodo on students' achievement in English language skills and retention. *Education and information technologies*, 26(5), 5591-5611. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10510-6>
- Quizlet. (2005). [Software]. <https://www.quizlet.com>
- Quizziz. (2015). [Software]. <https://www.quizziz.com>

- Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice (New language learning and teaching environments)* (English Edition). Palgrave Macmillan.
- Reinhardt, J., y Thorne, S. L. (2016). Metaphors for digital games and language learning. En F. Farr y L. Murray (Eds.), *Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 415-430). Routledge.
- Rivera, R. (2015). *Principios de gamificación aplicados a plataformas virtuales de aprendizaje de educación superior*. (Ponencia). XX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.
- Rubio, A. y García Conesa, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 6 (3), 169-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5524590>
- Sanosi, A. B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 6(4), 71-77. <https://doi.org/10.24203/ajeel.v6i4.5446>
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: Longitudinal study. *Language Learning* 48 (2), 281–317.
- Squire, K.D. (2002). *The art of contested spaces*. Barbican.
- Soykan, E., & Hawamdeh, M. (2021). Systematic analysis of effectiveness of using Mobile Technologies (MT) in teaching and learning foreign language. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 11(4), 202-224. <https://doi.org/10.30935/ojcm/11256>
- Strauss, W. y Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future 1584 to 2069*. William Morrow & Company.
- Universidad de Houston (2015). *New technologies and 21st century skills*. <http://newtech.coe.uh.edu/>
- Ur, P. (2012) *A Course in English Language Teaching. 2nd edition. Paperback*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (2017). *Vocabulary activities*. Cambridge University Press.
- Varela Salinas, Cabrera y Martín-Martín (2019) *El escape room como método para el aprendizaje de segundas lenguas*. [Presentación de paper]. I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior. Un reto para las áreas de

conocimiento,

Madrid.

<https://www.researchgate.net/publication/337545670> El escape room como metodo para el aprendizaje de segundas lenguas

Vurdien, R. (2021). Using Socratic student response system to learn phrasal verbs. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 6(1), 1-30.
<https://www.researchgate.net/publication/349311986> Using Socratic Student Response System to Learn Phrasal Verbs

Waluyo, B. y Leal, J. (2021) The impact of gamified vocabulary learning using Quizlet on low-proficiency students. *CALL-EJ* 22(1). 158-179.
<https://www.researchgate.net/publication/348849847> The Impact of Gamified Vocabulary Learning Using Quizlet on Low-Proficiency Students

Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J., . . . Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 40, 217-266

Wordwall. (2012). [Software]. <https://www.wordwall.net>

Anexo 1: Tabla con investigaciones sobre herramientas digitales

Autores de la investigación y año de publicación	Título de la investigación	Contexto de la investigación	Que se enseña (palabras sueltas, en contexto...) y qué técnica se usa	Resultados
Quizlet				
Sanosi (2018)	The Effect of Quizlet on Vocab Acquisition	Un grupo de control y otro experimental de alumnos (total= N 42) de la universidad Prince Sattam Bin Abdulaziz (Arabia Saudita) que cursan ILE y tienen un nivel elemental.	Palabras sueltas (90 unidades léxicas) de la unidad didáctica que se enseñaba en ese momento. Cada grupo (de control y experimental) realizó un pre y post- test para medir su rendimiento académico. El grupo experimental usó la herramienta por un mes.	El grupo experimental demostró una mejora significativa en el post-test de vocabulario. Por eso, los autores recomiendan el uso de Quizlet en el nivel universitario.
Salvador Montaner Villalba (2019)	The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom	Estudio cuasi-experimental que investigó el uso de Quizlet en su versión móvil, para la adquisición de vocabulario de ILE en un grupo de alumnos (N= 24) de una escuela secundaria estatal de Valencia, España. Se separó el curso en un grupo de control y otro experimental.	Palabras sueltas y frases de las unidades didácticas del curso. Cada grupo (de control y experimental) realizó un pre y post- test para medir su rendimiento académico. El grupo experimental usó la herramienta durante el año académico.	El grupo experimental mejoró significativamente sus resultados en el post-test. Los autores recomiendan el uso de la versión móvil de Quizlet en la educación secundaria.
Bersano y Carpintero en Gargiulo, Sarjoza Juric y Cad (2019)	El uso de las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos en la facultad de ciencias médicas, UNC	Alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC, Argentina.	El objetivo es mejorar la habilidad de la comprensión lectora - captar la comprensión global del texto - y práctica de vocabulario por medio de actividades de opción múltiple.	El uso de las TIC ha favorecido la calidad de las clases en general y la motivación de los alumnos en aprender el idioma.

<p>Carrera y Jofre en Gargiulo, Sarjoza Juric y Cad (2019)</p>	<p>Uso de las herramientas digitales para fomentar el aprendizaje activo y autónomo de los alumnos de lengua inglesa.</p>	<p>Alumnos de la cátedra de Lengua Inglesa I de la Facultad de Lenguas de la UNC, Argentina.</p>	<p>Frases verbales y formación de palabras. Durante el primer cuatrimestre del 2018 se diseñaron e implementaron actividades para la sección “Uso de la Lengua”. Esto fue llevado a cabo por medio de las actividades/recursos libro, respuesta corta, emparejamiento y cloze de la plataforma Moodle y de distintas herramientas digitales tales como PowerPoint, Quizlet, Adobe Illustrator y Kahoot. Dicha sección fue dividida en tres apartados (Referencia Gramatical, Frases Verbales y Formación de Palabras) teniendo en cuenta los temas dictados y evaluados en la asignatura.</p>	<p>Los alumnos expresaron opiniones satisfactorias sobre el uso de las herramientas digitales para la práctica de las secciones del “Uso de la Lengua”.</p>
<p>Waluyo y Leal (2021)</p>	<p>The Impact of Gamified Vocabulary Learning Using Quizlet on Low-Proficiency Students</p>	<p>Estudio cuantitativo sobre el impacto de <i>Quizlet</i> en el aprendizaje de ILE de adultos con un nivel elemental en Tailandia, que había desaprobado el examen de proficiencia de la universidad.</p>	<p>El vocabulario que los alumnos debían aprender eran 500 palabras académicas en inglés, pertenecientes a los niveles A1-A2 del MCER. La teoría de vocabulario elegida es la de Schmitt, quien establece que los alumnos deben estudiar 8000-9000 familias de palabras para ser capaces de leer y 5000-7000 familias de palabras para poder comunicarse en inglés. Para esto, el autor aconseja 800-1200 hs. de instrucción para alumnos asiáticos que deseen adquirir esa cantidad de léxico. Ante estas circunstancias, se implementó el uso de Quizlet como soporte del aprendizaje por 10 semanas, como tarea para el hogar. Para evaluar la herramienta, se desarrollaron pre y post-tests para comparar los resultados.</p>	<p>Los resultados sugieren que el aprendizaje gamificado del léxico puede ser incluido en las clases de enseñanza de vocabulario tradicional, ya que puede mejorar el aprendizaje.</p>
<p>Kahoot</p>				
<p>Mora (2016)</p>	<p>Percepciones de los estudiantes sobre la articulación entre la</p>	<p>Estudiantes universitarios del 6to y 10mo semestre de la Licenciatura en Lengua</p>	<p>El objetivo es evaluar la implementación de Kahoot para la enseñanza de LE, incluyendo la práctica de vocabulario. Se propone el uso de la herramienta una vez en clase incluyendo los</p>	<p>En la encuesta, los alumnos manifiestan que la articulación de tecnología, juego y trabajo</p>

	tecnología con el juego y el trabajo colaborativo para el aprendizaje de lenguas.	Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, en Colombia.	temas vistos en la cátedra, y se hacen encuestas semiestructuradas y cuestionarios a los alumnos para obtener información acerca de sus percepciones.	colaborativo incentiva y apoya la interiorización de contenidos de manera entretenida.
Mansur y Fadhilawati (2019)	Applying Kahoot to Improve the Senior High School Students' Vocabulary Achievement	Estudiantes de una escuela secundaria (N=40) de ILE en Islamic Senior High School (Madrasah) in Kota Blitar, Indonesia.	Palabras sueltas y frases. Se siguieron las teorías de The procedure in this research Kemmis and Taggart (Planear, Actuar, Observar y Reflexionar) y de Schmitt and McCarty, que explican que el vocabulario tiene un rol importante para aprender las cuatro habilidades en Inglés. Se obtuvieron datos a partir de tests de opción múltiple y de cuestionarios a los alumnos.	Los resultados obtenidos en los tests mejoraron más del 30%. Además, los alumnos afirmaron que el uso de la aplicación en clase había sido positivo.
Flores, Gutiérrez, Rocha, Valenzuela y Vilches (2021)	Improving English Vocabulary Learning through Kahoot!: a quasi-experimental high school experience	Un grupo experimental y otro de control correspondientes a dos clases de 9no año de un colegio secundario en Chile que cursan ILE.	Palabras sueltas y frases. Se aplicaron pre- y post- tests al grupo experimental y al de control. Los resultados de ambos grupos fueron comparados para determinar variaciones. Las intervenciones en cada grupo consistieron de dos clases por semana por cuatro semanas.	Los resultados indicaron que el conocimiento de vocabulario había mejorado notablemente mediante el uso de Kahoot! Los autores sugieren la necesidad de implementar nuevas estrategias usando las TIC disponibles en las instituciones escolares para potenciar el aprendizaje de ILE en Chile.
Duolingo				
Ajisoko (2020)	The Use of Duolingo Apps to Improve English Vocabulary Learning	Estudiantes universitarios que cursan ILE en Indonesia debían usar Duolingo por 30 días fuera de clase.	Palabras sueltas, frases y frases en contexto. Se aplicaron pre- y post- tests a los alumnos para comparar sus resultados.	Los alumnos obtuvieron mejores resultados en sus exámenes. También, expresaron sus percepciones sobre la aplicación: útil,

				fácil de usar, fomenta la motivación y los ayuda a mantenerse activos.
Carvalho, Silva, Soares, Padilha, y Scaico (2020)	Using the Duolingo Tool to Support English Classes: Intervention and Experience	Grupo de estudiantes de 12 años de escuela secundaria de Brasil que cursan ILE.	Palabras sueltas, frases y frases en contexto. Se aplicaron pre- y post- tests a los alumnos para comparar sus resultados. Se entrevistó a la docente a los alumnos para conocer sus percepciones.	Los alumnos mejoraron sus resultados en los exámenes y su ortografía. Además, la participación en clase se incrementó. Los alumnos manifestaron que la aplicación les proveía de más oportunidades para practicar en su condición de no contar con muchos recursos.
Edmodo				
Guillén en Gargiulo, Sarjoza Juric y Cad (2019)	Superando obstáculos: preparación virtual en el nivel medio para los certificados de lenguas extranjeras (CLE-CABA)	Estudiantes de nivel medio que cursan ILE para realizar los exámenes de las certificaciones en lenguas extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Esta herramienta pudo dar continuidad a las clases de forma online, que se habían visto interrumpidas por falta de disponibilidad de espacios.	Los estudiantes usaron la herramienta para practicar las distintas partes de los exámenes que debían hacer, incluyendo el léxico.	Aquellos estudiantes que participaron de manera activa en el curso, pudieron rendir (con éxito) sus exámenes escritos. De este modo, esta experiencia no solo permitió darle continuidad a un proyecto que de otro modo se hubiera perdido, sino que amplió el número de estudiantes participantes e incidentalmente difundió entre la comunidad de docentes la existencia de este

				tipo de herramientas y sus aplicaciones.
Qaddumi (2021)	A study on the impact of using Edmodo on students' achievement in English language skills and retention	Estudio cuasi-experimental realizado en N=53 estudiantes de 11vo año del nivel secundario que cursan ILE en Palestina.	La investigación tiene el objetivo medir el impacto de la herramienta en los logros de los estudiantes en las diferentes habilidades de la lengua, estructuras, vocabulario (palabras sueltas), y retención. Se establece un grupo de control y otro experimental a los que se les aplican pre y post tests.	Se obtienen resultados positivos en términos de la mejora del rendimiento de los alumnos que usaron la herramienta.
Educaplay				
Cad y Carrera en Gargiulo, Sarjoza Juric y Cad (2019)	Las TIC como herramienta de motivación y fortalecimiento del aprendizaje colaborativo	Alumnos universitarios de la cátedra de Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas de la UNC, Argentina.	La herramienta se aplicó con el objetivo de fortalecer el aprendizaje colaborativo y la motivación de los estudiantes, mediante actividades sobre el contenido de la asignatura y el uso de la lengua, incluyendo el vocabulario.	Mediante la observación y la toma de notas de campo, las autoras del estudio detallan que su objetivo fue alcanzado.
Castillo-Cuesta (2020)	Using Digital Games for Enhancing EFL Grammar and Vocabulary in Higher Education	Estudiantes universitarios de la carrera de inglés en la Universidad Técnica Particular de Loja.	Se implementaron diversas herramientas digitales, entre ellas, EducaPlay, durante 5 meses, en los que los estudiantes recibieron retroalimentación permanente. Se aplicaron pre y post tests para medir los resultados.	La investigación reveló que el uso de esta herramienta mejoró los resultados de gramática y vocabulario de los estudiantes.
Socrative				
Enriquez Luna (2019)	Socrative para reforzar conocimientos en la unidad de aprendizaje de Inglés III	Alumnos del nivel secundario (N=46) de una escuela de México que cursan Inglés III.	El objetivo de la investigación era usar la aplicación en el modo <i>Space Race</i> para practicar los contenidos de la asignatura, incluyendo vocabulario (palabras sueltas y en contexto). Se realizó un cuestionario de 44 preguntas, con 40 preguntas de opción múltiple, 2 preguntas	Teniendo en cuenta los resultados de los cuestionarios y de las encuestas realizadas a los alumnos, la autora obtuvo resultados positivos en cuanto a la

			de Reactivos de complementación o respuesta breve y 2 reactivos de falso y verdadero. El cuestionario gamificado se llevó a cabo tras haber cubierto las 4 etapas del semestre, por tanto, el contenido evaluado correspondía al de los dos exámenes parciales anteriores y a la última etapa del semestre.	participación de los alumnos y su rendimiento académico. Los alumnos también manifestaron que estaban satisfechos con el uso de la herramienta.
Vurdien (2021)	Using Socrative Student Response System to Learn Phrasal Verbs	Alumnos adultos que se preparan para exámenes internacionales de niveles avanzados en un instituto privado en España.	Se analizaron las percepciones de los alumnos por medio de cuestionarios acerca del uso de <i>Socrative</i> para practicar y evaluar verbos con preposición o <i>phrasal verbs</i> (palabras sueltas) semanalmente.	Los estudiantes afirmaron que el uso de esta herramienta hizo su aprendizaje más dinámico y más fácil.
Genially				
Fontana y Elstein en Gargiulo, Sarjoza Juric y Cad (2019)	Competencia Discursiva e Intercultural: El desarrollo de un Sitio Web para la práctica plurilingüe.	Alumnos de la Tecnicatura en Lenguas de la Universidad de Río Cuarto, Argentina.	La investigación busca mejorar la competencia discursiva e intercultural por medio de la creación de itinerarios de viaje usando presentaciones interactivas y multimediales con esta aplicación.	A través del juego, los estudiantes experimentan con el entorno y resuelven problemas de manera creativa y significativa.
Azizah, Rustaman, Rusyati (2020)	Enhancing students' communication skill by creating infographics using Genially in learning climate change	Estudio experimental con alumnos universitarios estudiantes de ciencias exactas en inglés.	Se investigó el uso de esta página web para la mejora de la habilidad comunicacional (verbal y visual). Se aplicaron pre- y post- tests a los alumnos para medir el impacto de la herramienta digital en el rendimiento académico de los alumnos.	Los resultados demuestran una mejora en los resultados promedio de los alumnos en las competencias verbales y visuales.
Quizizz				
Jalani y Hashim (2020)	Quizizz: ESL Students' Perceptions in rural school	Estudio cuasi experimental con estudiantes en edad escolar de	Se implementó la herramienta para la evaluación formativa de gramática y vocabulario (palabras sueltas y en contexto)	El grupo experimental demostró mejores resultados que los

		una escuela rural en Malasia.		del grupo de control.
Katamba y Sinuhaji (2021)	Can ESA (engage, study, and activate) Method Through Quizizz Games Enhance Vocabulary Knowledge?	Estudio cuantitativo realizado con alumnos de ILE (N=65) en secundaria estatal en Indonesia. Los estudiantes fueron divididos en un grupo experimental y otro de control.	Se implementó la herramienta para la práctica de vocabulario (palabras sueltas) durante el año académico.	El grupo experimental demostró mejores resultados que los del grupo de control. Mediante un cuestionario, los estudiantes manifestaron que el uso de esta herramienta en clase les había gustado y que los motivaba.
Brainscape				
Niño (2015)	Language Learners Perceptions and Experiences on the Use of Mobile Applications for Independent Language Learning in Higher Education	Estudio cualitativo con estudiantes de cursos de lenguas de la Universidad de Manchester, Inglaterra, sobre el uso de aplicaciones móviles, entre ellas, Brainscape, como forma de aprendizaje independiente de la lengua fuera de clase.	Se usó la aplicación para practicar todas las habilidades de diversas LE durante todo el curso, incluyendo el vocabulario en forma de palabras sueltas.	Los resultados académicos mejoraron y de acuerdo a una encuesta aplicada a los alumnos, la herramienta presenta más ventajas que desventajas.

Anexo 2: Encuesta en inglés y español

Encuesta para el proyecto final "SELECCIÓN Y DISEÑO DE JUEGOS DIGITALES INNOVADORES PARA GAMIFICAR LA PRÁCTICA DE VOCABULARIO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA DE LA CIUDAD DE SAN LUIS"

Esta encuesta forma parte del Trabajo Final de la Especialización en Didáctica de la Lengua Extranjera, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba que tiene como objetivo explorar herramientas de gamificación* utilizadas para la enseñanza de vocabulario en inglés como lengua extranjera y elaborar una propuesta de gamificación para la práctica de vocabulario para alumnas de 1er año del Ciclo Básico del Secundario del Instituto Privado Aleluya.

Este instrumento busca recolectar información acerca de los juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario que docentes de lenguas extranjeras del Ciclo Básico del Secundario de The Abbey School (Reading, Inglaterra) y del Instituto Privado Aleluya (San Luis, Argentina) usan para reforzar la práctica de vocabulario de manera presencial y en línea.

Sus respuestas y contribuciones serán de gran ayuda para la investigación y el diseño de juegos digitales de vocabulario. Todas las respuestas son anónimas y serán tratadas confidencialmente. Si requiere más información, no dude en contactarme a través del correo cangianoanabelen@gmail.com.

¡Muchas gracias por su cooperación!
Prof. Ana Belén Cangiano

*Gamificación: "aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación" (Ferran Teixes, 2015, p.16).

***Obligatorio**

Parte 1: Contexto del docente y de la institución donde trabaja

1. Escuela en la que trabaja *

Marca solo un óvalo.

The Abbey School

Instituto Privado Aleluya

2. 1-Durante su carrera docente, ¿recibió algún tipo de capacitación en TIC? Puede elegir más de una opción. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, durante el cursado de mis estudios de profesorado.
 Sí, por parte de la institución donde trabajo.
 Sí, me capacité por mi cuenta.
 No, nunca.

Otro: _____

3. 2-¿Qué recursos tecnológicos provee su institución educativa en el aula? Puede elegir más de una opción. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Computadora
 Proyector
 Parlante
 Internet (Wi-fi)
 Pizarra inteligente
 Aula virtual

Otro: _____

4. 3-¿Los alumnos pueden usar sus teléfonos celulares o sus computadoras portátiles en clase? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

5. 4-Antes de leer la descripción de esta encuesta, ¿Sabía lo que era la gamificación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

Parte 2: Uso de juegos digitales para gamificar la enseñanza de una lengua extranjera

6. 1-¿Utiliza juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario en lengua extranjera? (Por ejemplo, Quizlet / Kahoot / Blooket / Duolingo / Socrative / Quizziz / Wordwall / Genially...) *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. 2-Si la respuesta es negativa, marque las razones por las cuales no usa juegos digitales de gamificación. Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

No tengo conocimiento sobre juegos digitales de gamificación.

No sé usar los juegos digitales de gamificación.

No tengo suficiente tiempo en clase para usar juegos digitales de gamificación.

No tengo suficiente tiempo para explorar y/o diseñar actividades de gamificación.

La institución no cuenta con los recursos tecnológicos necesarios.

Mis alumnos no tienen dispositivos tecnológicos y/o acceso a Internet en sus hogares.

Solo usamos recursos en papel en las clases.

Otro: _____

8. 3- Si la respuesta a la pregunta (1) es positiva, complete en base a su experiencia con el uso de las siguientes herramientas digitales que usa como refuerzo para gamificar la práctica de vocabulario en lengua extranjera. Puede marcar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

	Uso la herramienta a menudo	Uso la herramienta ocasionalmente	Casi nunca uso la herramienta	Nunca uso la herramienta
Blooket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brainscape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cerebriti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duolingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edmodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educaplay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genially	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kahoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizziz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socrative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wordwall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 4- Enumere los 3 juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario en lengua extranjera que más usa. Utilice la lista de herramientas provista en la pregunta (3) como referencia, pero puede agregar otra(s). *

10. 5- ¿Por qué eligió cada una de estas herramientas? (Para poder facilitar el análisis, le agradecería que especifique el nombre de cada una de las herramientas en su respuesta). *

11. 6- ¿Qué características de cada una de estas herramientas son las más útiles? (Para poder facilitar el análisis, le agradecería que especifique el nombre de cada una de las herramientas en su respuesta). *

12. 7- ¿Para qué utiliza cada una de estas herramientas? Especifique qué se practica con las herramientas seleccionadas (palabras sueltas o listas de vocabulario, palabras en contexto, etc.) y qué juegos de práctica de vocabulario realiza con las herramientas (uso de fichas de aprendizaje, V o F, opción múltiple, unir/relacionar conceptos, completar los espacios, etc.). *

13. 8- ¿Cómo utiliza cada una de estas herramientas? – Especifique en qué contexto usa los juegos digitales de gamificación que eligió (en clase, en la sala de computación, como tarea para el hogar, etc.) y en qué momento de la unidad didáctica decide incluir la gamificación usando herramientas digitales (presentación, practica, revisión final del tema, o durante toda la unidad). *

14. 9- ¿Cuál es la respuesta de los alumnos cuando usa cada uno de estos juegos digitales para practicar vocabulario? *

15. 10- Según su experiencia, ¿cuál es el juego digital más efectivo para lograr que sus alumnos practiquen vocabulario? *

16. 11-Sin considerar las limitaciones de las herramientas que conoce, ¿qué juego digital para gamificar la practica de vocabulario le gustaría poder crear/diseñar para sus alumnos? ¿Cómo sería? *

17. 12- ¿Cuál es su percepción acerca de la gamificación y el uso de juegos digitales para gamificar la práctica de vocabulario en las clases de lengua extranjera? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Survey for the final project "SELECTION AND DESIGN OF INNOVATIVE DIGITAL GAMES TO GAMIFY THE PRACTICE OF VOCABULARY IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A PRIVATE SECONDARY SCHOOL IN THE CITY OF SAN LUIS"

This survey is part of the Final Project of the "Especialización en Didáctica de la Lengua Extranjera", at the National University of Córdoba, Argentina, which aims at exploring gamification* tools used to teach vocabulary in English as a foreign language and developing a gamification proposal for vocabulary practice for students who attend the 1st Year of the Instituto Privado Aleluya - Secondary School.

This instrument seeks to collect information about the digital games to gamify vocabulary practice that foreign language teachers of Key Stage 3 at the The Abbey School - Senior School (Reading, England) and of the Instituto Privado Aleluya (San Luis, Argentina) use to reinforce the vocabulary practice in person and online.

Your answers and contributions will be of great help in researching and designing digital vocabulary games. All responses are anonymous and will be treated confidentially. If you require more information, do not hesitate to contact me through the email cangianoabelen@gmail.com.

Thank you very much for your cooperation!
Miss Ana Belen Cangiano

* Gamification: "application of game characteristics (design, dynamics, elements, etc.) in non-playful contexts to modify behaviors of individuals through actions on their motivation" (Ferran Teixes, 2015, p.16).
(Own translation)

*Required

Part 1: Background of the teacher and the institution where s/he works

1. School where you work: *

Mark only one oval.

The Abbey School

Instituto Privado Aleluya

2. 1-During your teaching career, did you receive any kind of ICT training? You can choose more than one option. *

Tick all that apply.

- Yes, during my teaching training course.
 Yes, provided by the institution where I work.
 Yes, I took courses/ trained myself.
 No, never.

Other: _____

3. 2-What technological resources does your school provide in the classroom? You can choose more than one option. *

Tick all that apply.

- Computer
 Projector
 Speakers
 Internet (Wi-fi)
 Interactive Screens
 Virtual Classroom

Other: _____

4. 3-Can students use their cell phones or laptops in class? *

Mark only one oval.

- Yes
 No

5. 4-Before reading the description of this survey, did you know what gamification was? *

Mark only one oval.

- Yes
 No

Part 2: Using digital games to gamify the teaching of a foreign language

6. 1-Do you use digital games to gamify vocabulary practice in a foreign language?
(For example, Quizlet / Kahoot / Blooket / Duolingo / Socrative / Quizziz / Wordwall / Genially...)*

Mark only one oval.

Yes

No

7. 2-If the answer to question (1) is negative, select the reasons why you do not use digital games to gamify vocabulary practice. You can choose more than one option.

Tick all that apply.

- I have no knowledge of digital games to gamify vocabulary practice.
- I do not know how to use digital games to gamify vocabulary practice.
- I do not have enough time in class to use digital games to gamify vocabulary practice.
- I do not have enough time to explore and / or design gamified activities.
- The institution does not have the necessary technological resources.
- My students do not have technological devices and / or Internet access in their homes.
- We only use paper resources in class.

Other: _____

8. 3- If the answer to question (1) is positive, complete based on your experience with the use of the following digital tools that you use as reinforcement to gamify the practice of vocabulary in a foreign language. You can choose multiple options.

Tick all that apply.

	I use this tool regularly	I use this tool occasionally	I hardly ever use this tool	I never use this tool
Blooket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brainscape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Celebriti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duolingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edmodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educaplay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genially	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kahoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizziz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socrative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wordwall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 4- List the 3 digital games to gamify the vocabulary practice in a foreign language that you use the most. Use the list of tools provided in question (3) as a reference, but you can add other (s). *

10. 5- Why did you choose each of these tools? (In order to facilitate the analysis, I would appreciate it if you could specify the name of each of the tools in your answer). *

11. 6- What characteristics of each of these tools are the most useful? (In order to facilitate the analysis, I would appreciate it if you could specify the name of each of the tools in your answer). *

12. 7- What do you use each of these tools for? Specify what is practiced with the selected tools (isolated words or vocabulary lists, words in context, etc.) and what vocabulary practice games you do with the tools (use of flashcards, T or F, multiple choice, match / relate concepts, fill in the gaps, etc.). *

13. 8- How do you use each of these tools? - Specify in what context you use the digital tools you chose (in class, in the computer room, as homework, etc.) and at what point in the didactic unit you decide to include gamification using digital tools (presentation, practice, final review of the topic, or throughout the unit). *

14. 9- What is the students' response when they use each of these digital games to practice vocabulary? *

15. 10- According to your experience, what is the most effective digital game to get your students to practice vocabulary? *

16. 11-Without considering the limitations of the digital tools you know, what digital game to gamify the practice of vocabulary vocabulary would you like to be able to create / design for your students? How would it be? *

17. 12- What is your perception about gamification and the use of digital games to gamify vocabulary practice in foreign language classes? *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 3: Sets de vocabulario

Collocations (set 1)

To make new friends

To have a lot of fun

To hate long journeys

To go on a school trip

To go sightseeing

To go to a language school

To go on an exciting tour/ walking tour

To go to a music festival

To stay in a hotel

To arrive at the airport

The flight/ bus is delayed

To pack clothes/ suitcases / boots

To miss a bus/ train

To catch a bus

Compound nouns (set 2)

A railway station

A driving license

Traffic news

Traffic lights

A ticket machine

A car park

A bus stop

A helicopter ride

A sailing boat

A tour guide

A bus station

A petrol station

The city centre

Phrasal verbs (set 3)

go in

come in

pick up

set off

take off

turn off

Commonly confused words (set 4)

Journey - Tour

Travel - Trip

Luggage - Suitcase

Tourist - Explorer

Anexo 4: Tarjetas de embarque

0-Tarjeta de embarque: San Luis – Buenos Aires



0- Tarjeta de embarque: Argentina - Estados Unidos



1- Tarjeta de embarque: Estados Unidos - Reino Unido



2- Tarjeta de embarque: Reino Unido - Sudáfrica



3-Tarjeta de embarque: Sudáfrica - Nueva Zelanda



4-Tarjeta de embarque: Nueva Zelanda - Australia



5-Tarjeta de embarque: Australia - Argentina



• **MLB**

MELBOURNE, AUSTRALIA



• **EZE**

EZEIZA, BUENOS AIRES, ARGENTINA

