

# Gamificar Tareas de Lectura en una Segunda Lengua: un Estudio Preliminar

Juan Pablo Orejudo González\*

McClendon Elementary School, Departamento bilingüe, Nevada, Estados Unidos.

Recibido: 22 noviembre 2018

Aceptado: 28 enero 2019

**RESUMEN.** En esta investigación participan dos grupos de estudiantes de español como L2 (nivel Intermedio) en la Texas A&M University-Commerce para comparar los efectos de la aplicación de técnicas de gamificación en tareas de lectura. Los resultados obtenidos muestran que la gamificación ayudó al grupo experimental a completar las tareas de lectura más eficazmente que al grupo de control. Para alcanzar el objetivo, las lecturas se dividieron en tres fases (pre, durante y postarea) y se compensó positivamente a los estudiantes mediante recompensas (motivación extrínseca) cuando al finalizar cada una de las fases, lo que motivó y creó rutinas adecuadas.

**PALABRAS CLAVE.** Gamificación; enseñanza de español; L2; lectura; motivación.

## Gamifying Reading Tasks in a Second Language Class: A Preliminary Study

**ABSTRACT.** This research compares the effect of applying gamification techniques in reading tasks in two courses of Spanish as a second language (Intermediate level of proficiency) at Texas A&M University-Commerce. The results show how the experimental group completed reading task more efficiently with gamification techniques than the control group with non-gamification techniques. To reach the objective, the reading task was divided into three steps (pre, during and post-task) and positive enforcement was given to the students after each step in order to motivate and create adequate routines.

**KEYWORDS.** Gamification; Spanish teaching; L2; reading task; motivation.

El niño que no juega no es niño,  
pero el hombre que no juega  
perdió para siempre al niño  
que vivía en él y que le hará  
mucha falta.

Pablo Neruda

\*Correspondencia: Juan Pablo Orejudo González. Dirección: McClendon Elementary School 601 FM 1138 North 75193, Nevada, Texas, Estados Unidos. Correo Electrónico: [juanpablo.orejudo@communityisd.org](mailto:juanpablo.orejudo@communityisd.org)

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es mostrar que la gamificación puede usarse para crear rutinas adecuadas en la clase de segundas lenguas (L2) y trabajar eficientemente tareas de lectura. Para apoyar esta tesis, se llevó a cabo una investigación en la que participaron dos clases de español del semestre de primavera de 2017 en la Texas A&M University-Commerce (TAMU-C). Una de las clases se gamificó (grupo experimental) y la otra no (grupo de control). Al finalizar el curso académico, se midió el desempeño de ambos grupos y se compararon las fases por las que pasaron para completar la tarea de lectura, viendo si habían creado rutinas adecuadas o no.

Saveri (2003) señala que los juegos forman parte de nuestra vida diaria y solo tenemos que mirar atrás para ver que hemos aprendido a través del juego desde que somos pequeños. Caponetto, Earp y Ott (2014) añaden que el campo investigativo de los juegos aplicados a la educación no es nuevo y el número de artículos crece día tras día. Sin embargo, Orejudo (2012) explica que, al menos hasta el 2012, la investigación sobre videojuegos y su aplicación pedagógica estuvo en auge por ser un tema de moda, no porque el mundo académico lo creyera interesante. Como consecuencia, los resultados de aquellas investigaciones no fueron sólidos, llevando inevitablemente al equívoco y la desinformación:

La mayoría de los estudios a los que me refiero a lo largo de esta investigación pecan de una vaga documentación sobre el universo de los juegos de rol y videojuegos. Constatan que los propios investigadores no son expertos en el tema, que muchos de ellos jamás han jugado, no se han molestado en jugar ni en ver jugar. Son descripciones teóricas que distan mucho de la realidad, y de la práctica se olvidan. Los juegos que analizan suelen tener entre diez y veinticinco años, estando totalmente desactualizados, sin interés para los jugadores actuales y descatalogados muchos de ellos -lo que dificulta realmente su estudio, por lo que muchos de ellos dudo incluso que se hayan analizado realmente (p. 276).

Para comprender cómo podemos usar la gamificación en clases de segundas lenguas, primero es necesario explicar que existen tres aproximaciones sobre cómo aplicar el juego a la educación: gamificación (o ludificación), juego serio y edutainment (o entretenimiento educativo). En primer lugar, la gamificación es la aplicación de normas de juego en contextos no lúdicos, por ejemplo, los puntos de viaje que ofrecen algunas tarjetas de crédito. En segundo lugar, los juegos serios son juegos comerciales usados con propósitos educativos, por ejemplo, el bingo. Por último, edutainment se centra en la diversión, y el aprendizaje es algo secundario, por ejemplo, el programa televisivo Barrio Sésamo. Alejaldre Biel y García (2015) resumen estos tres conceptos diciendo que el juego serio es aprender a través del juego, edutainment es jugar a través del aprendizaje y gamificación es el uso de elementos de juego en un contexto no lúdico. Reinhardt y Sykes (2014) afirman que esta diversidad en el acercamiento ofrece a los docentes suficientes posibilidades para mejorar las actividades e incentivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas usando materiales reales a su elección.

## 2. METODOLOGÍA

Siguiendo el *primary research characteristics continua* establecido por Brown (2004), el presente artículo tiene cinco características principales: es una investigación primaria, estadística, experimental y cualitativa que se enmarca en un contexto controlado. Es primaria porque es un estudio original que no replica investigaciones anteriores; es estadística porque deja a un lado la interpretación a la hora de analizar los datos; es experimental porque se manipulan variables sobre dos

grupos de estudiantes, siendo uno el grupo de control y otro el grupo experimental sobre el que se aplican dichas variables; es cualitativa porque lo importante del análisis de datos es la calidad, no la cantidad; y se encuentra en un contexto controlado debido a la naturaleza del ambiente universitario en el que se enmarca, alejado de un ambiente natural en el que el investigador no interfiere.

Para mostrar cómo gamificar tareas de lectura, este artículo consta tanto de explicaciones teóricas como de ejemplos prácticos. Estas dos partes están interconectadas y aparecerán juntas. La parte teórica se basa en la metodología de Brown & Lee (2005), donde se explica que una tarea de lectura consta de tres fases: prelectura (presentar, lectura superficial, predicción y activación de conocimiento previo), lectura (tomar notas y encontrar información) y poslectura (comprensión, estudio, propósito, etc.). Se discutirán con más detalle estas partes en la sección *Gamificar tareas de lectura en una segunda lengua*. Para la parte práctica, se describirá cómo se trabajó a partir de gamificación con un grupo experimental, SPA231, y un grupo de control, SPA232, durante el semestre de primavera de 2017 en la Texas A&M University-Commerce (TAMU-C). Según el American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012), los estudiantes del grupo SPA231 tiene una competencia de la lengua intermedia-baja, y los del SPA232 tiene una competencia intermedia-media. Aunque ambas clases se categorizan en diferentes niveles, el currículum es similar debido a que la mayor parte de SPA232 es revisión de lo visto anteriormente en SPA231. En otras palabras, aunque las actividades son diferentes para ambas clases, la competencia lectora de los estudiantes es casi la misma, y por ese motivo se decidió comparar estos dos niveles. Se aplicaron técnicas de gamificación solo en la clase de SPA231 (grupo experimental) y SPA232 fue una clase no gamificada (grupo de control). Se evaluó el desempeño de la última tarea de lectura del curso en ambos grupos utilizando la Tabla 1, en la que se verifican las tres partes en las que se divide una tarea de lectura y sus subcategorías. Se midió solamente el desempeño de la última tarea y no de las anteriores puesto que se buscaba evaluar si los estudiantes habían adquirido las rutinas deseadas. Además, los estudiantes no sabían que se estaba midiendo para no influir en su trabajo. Una vez medida la ejecución de la tarea de lectura en ambos grupos, se compararon para ver las similitudes y diferencias entre el grupo gamificado y sin gamificar. Cabe destacar que aunque los dos grupos tienen competencias diferentes en español (SPA231 es Intermedio-bajo y SPA232 es Intermedio-medio), este estudio mide solamente la creación de rutinas en el desempeño en una tarea de lectura, por lo que el nivel de competencia de los estudiantes no es relevante.

Tabla 1. Plantilla de verificación

Prelectura	Lectura	Poslectura
Analizar información previa <input type="checkbox"/>	Palabras clave <input type="checkbox"/>	Entendimiento <input type="checkbox"/>
Mapa conceptual <input type="checkbox"/>	Inferir significados <input type="checkbox"/>	Preguntas <input type="checkbox"/>
Tema o idea principal <input type="checkbox"/>	Ideas por párrafos <input type="checkbox"/>	Debate <input type="checkbox"/>

## 2.1 Elementos para Gamificar una clase de L2

En esta sección se explica qué elementos son necesarios para gamificar satisfactoriamente una tarea de lectura y se dan ejemplos de las técnicas aplicadas en el grupo experimental. Se utilizaron tres técnicas de gamificación: *SpaDólares* (moneda) para comprar recursos y beneficios, *Kahoot!* y *Classcraft*. Para gamificar una actividad deben incluirse algunos elementos de juego básicos como ranking, niveles, premios, desafíos, logros, retroalimentación, tiempo limitado y avatares. Estos elementos en concreto fueron elegidos entre una larga lista (Alejaldre Biel & García, 2015, pp.76-77) debido a su fácil adaptabilidad a las actividades diseñadas para el currículo de los cursos investigados en este estudio. Estos elementos están interconectados entre sí, por ejemplo, no hay premios sin desafíos, no hay desafíos sin niveles y así sucesivamente. Estos elementos se utilizaron con el grupo experimental de la siguiente forma:

1. Un ranking motiva a los estudiantes a superarse y les incentiva mientras están aprendiendo. Al comienzo de las clases con el grupo experimental, los estudiantes jugaron a *Kahoot!* (una plataforma online para la creación de exámenes de respuesta múltiple). Al final del juego, un ranking les mostró quien obtuvo el mayor número de respuestas correctas.
2. Los niveles muestran la progresión de los estudiantes según superan dificultades. Además de *Kahoot!*, también se utilizó *Classcraft*, una plataforma online donde los estudiantes crearon su avatar y eligieron un rol entre guerrero, curandero o mago. Cuando la clase comenzaba, los estudiantes recibían puntos de experiencia (XP) para subir de nivel a sus avatares. Cuanto mayor nivel tuvieran, mejores hechizos y habilidades pudieron adquirir para canjearlos por premios reales en clase.
3. Los premios aumentan la motivación. Según Dörnyei (1994), existen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. Si un estudiante sabe que obtendrá una recompensa externa por su esfuerzo, es decir, una motivación extrínseca, tendrá más voluntad de hacer la tarea. También debe considerarse la motivación intrínseca, es decir, aprender una lengua por el mero placer de aprenderla o incluso por la necesidad de visitar un país hispanohablante. Sin embargo, como explican Ryan & Deci (2000), es complicado conseguir motivación intrínseca y más aún mantenerla. En el grupo experimental, los premios eran los *SpaDólares*, una moneda con la que los estudiantes comerciaban para comprar beneficios pactados con anterioridad entre el maestro y los estudiantes y que influían en su rendimiento académico (por ejemplo, dándole un día extra para la entrega de un proyecto o mejorando la calificación obtenida en un examen).
4. Los desafíos hacen que los estudiantes evolucionen y si no hay desafío, el juego no tiene sentido. Ellos tratarán de alcanzar los objetivos por un premio y por ese motivo, los desafíos y actividades serán más y más difíciles según avanza el curso.
5. Los logros muestran la conducta de los estudiantes donde, normalmente, una buena nota es el logro final en todo contexto educativo. Según Smith-Robbins (2011), "la educación ha sido un sistema de estados y puntos" (p. 58), pero eso no demuestra cómo funciona el juego. La educación se basa en "pointsification" (p. 58), pero eso no significa que el estudiante quiera ganarlos. En el grupo experimental, los estudiantes utilizaron *SpaDólares* para comprar logros como puntos extra para la nota final, tiempo extra para hacer un examen o la obtención de un permiso especial para comer durante las horas lectivas, entre muchos ejemplos.
6. La retroalimentación, comúnmente conocida como *feedback*, es importante durante el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes la necesitan para su desarrollo (Mackey, 2006) porque estimula la independencia. Lo mismo ocurre con la gamificación. Los estudiantes necesitan saber si lo están haciendo bien para superar el desafío, y es el profesor quien debe darles esa

información. El grupo experimental recibió retroalimentación individualizada al final de cada semana lectiva tanto a través de la plataforma online *Classcraft* como presencialmente, con lo que fueron conscientes de su comportamiento y su rendimiento en la clase.

7. Contar con tiempo limitado es esencial para gamificar actividades. Las clases están diseñadas con tiempo limitado y lo mismo ocurre con los juegos. Un juego no puede durar indefinidamente porque los estudiantes necesitan aprender a gestionar el tiempo y completar desafíos para auto-superarse. Por ejemplo, al comienzo de las clases con el grupo experimental, los estudiantes realizaron una prueba en *Kahoot!* donde solo tuvieron 20 segundos para responder cada pregunta. Hubo *SpaDólares* extra para el primer estudiante que respondiera correctamente.

8. Un avatar para cada estudiante es importante para gamificar una actividad. Los estudiantes reflejan su otredad dentro del juego y esa imagen es la versión positiva de ellos mismos. Los estudiantes del grupo experimental crearon avatares en *Classcraft*. Además, todos los estudiantes conocían los avatares de sus compañeros. Según Pisonero (2016), crear un avatar tiene cuatro beneficios aparte de la motivación:

a. Incrementa la autonomía y la competencia perceptiva porque el avatar tiene *varias* vidas. En otras palabras, si el avatar del estudiante tiene tres vidas, el estudiante tendrá tres oportunidades para completar una tarea.

b. Incrementa la cohesión del grupo porque los estudiantes están acostumbrados a socializar en mundos virtuales con sus iguales.

c. Reduce la ansiedad y la vergüenza. A través del avatar, los estudiantes juegan sus papeles y sienten menos ansiedad al hablar frente a otros. Esto se debe a que no son ellos los que hablan sino sus avatares.

d. El avatar relativiza el fracaso del estudiante. Los estudiantes no sienten responsabilidad directa por su comportamiento porque, en cierto sentido, el avatar es el que fracasa y no ellos.

## **2.2 Gamificar tareas de lectura en una segunda lengua**

La gamificación puede usarse para enseñar a los estudiantes cómo realizar adecuadamente tareas de lectura y esto se debe básicamente a la motivación extrínseca que produce. Ibáñez (2016) explica que es relativamente fácil motivar a los estudiantes a corto plazo pero no es fácil transformar esa motivación en motivación a largo plazo. Si esto se consigue, la motivación se transforma en compromiso. Gracias a la gamificación, los estudiantes estarán motivados y crearán rutinas para completar tareas de lectura.

Brown & Lee (2005) explican que toda tarea de lectura es un proceso que necesita seguir tres fases para obtener resultados satisfactorios: prelectura, lectura y actividades poslectura. Los profesores deben dar recompensas durante y entre las fases. Estas recompensas motivan a los estudiantes a seguir las tres fases. En el grupo experimental, se proporcionaron dos recompensas diferentes a los estudiantes: *SpaDólares* y XP en *Classcraft* para subir el nivel a sus avatares.

1. Prelectura: durante este paso, los estudiantes predicen el contenido del texto y hacen suposiciones sobre cuál puede ser la idea principal del texto. Pueden utilizar la información contenida en el título, imágenes, contexto, editorial, etc. Los estudiantes se dividieron en grupos de cuatro. Cada grupo investigó teniendo en cuenta la información previa y realizaron un mapa conceptual con las palabras que podrían aparecer en el texto. En el grupo experimental se repartieron *SpaDólares* y XP para *Classcraft* por cada palabra relevante en su mapa conceptual. En este punto, los estudiantes están preparados para la lectura porque tienen una idea general de lo que pueden encontrarse.

2. Lectura: durante el tiempo de lectura, los estudiantes subrayan las palabras que no conocen, las palabras clave y las ideas principales de cada párrafo (si hay más de una). Este es el momento de identificación y lectura profunda. Después de leer el texto, se compartieron las palabras desconocidas y el grupo capaz de inferir el significado contextual recibió un *SpaDólar* y XP para *Classcraft*. Lo mismo ocurrió cuando se identificaron las palabras clave y las ideas principales.

3. Poslectura: el texto ya está leído y es hora de entender la información, responder las preguntas, debatir y reflexionar. Los grupos recibieron *SpaDólares* y XP para *Classcraft* cuando las actividades se realizaron adecuadamente.

Como se ha visto, las recompensas se dan en cada paso de la tarea, lo que crea rutinas para futuras tareas. Se quiere que los estudiantes sean capaces de manejar las tareas por sí mismos. Las Tablas 2 y 3 muestran los resultados de gamificar el grupo experimental y de no gamificar el grupo de control.

La Tabla 2 muestra como el grupo experimental siguió las tres fases de una tarea de lectura y completaron cada subpartado. Siguiendo estos pasos, los estudiantes fueron capaces de realizar la tarea más fácilmente y la información del texto se entendió mejor debido a la profundidad de las respuestas de los estudiantes en la fase de poslectura. Estos datos siguen la misma línea que Foster & Skehan (citado en Willis, 1996, p. 5) cuando defienden que el tiempo de preparación les ayuda a pensar en lo que pueden decir, resultando en una mejor producción de la lengua en la realización de la tarea. Esto se debió a que se dieron recompensas desde el comienzo del semestre y al final del curso ya tenían el hábito de realizar la tarea paso a paso sin ayuda del profesor.

Tabla 2. Plantilla de verificación del grupo experimental

Prelectura	Lectura	Poslectura
Analizar información previa <input checked="" type="checkbox"/>	Palabras clave <input checked="" type="checkbox"/>	Entendimiento <input checked="" type="checkbox"/>
Mapa conceptual <input checked="" type="checkbox"/>	Inferir significados <input checked="" type="checkbox"/>	Preguntas <input checked="" type="checkbox"/>
Tema o idea principal <input checked="" type="checkbox"/>	Ideas por párrafos <input checked="" type="checkbox"/>	Debate <input checked="" type="checkbox"/>

La Tabla 3 muestra como el grupo de control no siguió las tres fases en la tarea de lectura. Completaron con ciertas limitaciones el paso de lectura y la poslectura se completó sin limitaciones. Los estudiantes no completaron las actividades de prelectura porque empezaron a leer el texto desde el primer momento que se le entregó y no siguieron las pautas explicadas durante el curso. Eso llevó a que las respuestas de los estudiantes durante la fase de poslectura tuvieran menor profundidad y, en algunos casos, fueran erróneas. La principal diferencia entre los dos grupos es que no se dieron recompensas al grupo de control a excepción de buenas notas -motivación extrínseca que por desgracia no es suficiente en algunos casos- si realizaban bien la tarea y seguían los pasos. Al final del semestre, el grupo de control no fue capaz de completar la tarea de lectura

por ellos mismos pues siempre necesitaron ayuda del profesor y no consiguieron independencia lingüística.

Tabla 3. Plantilla de verificación del grupo de control

Prelectura	Lectura	Poslectura
Analizar información previa <input type="checkbox"/>	Palabras clave <input type="checkbox"/>	Entendimiento <input checked="" type="checkbox"/>
Mapa conceptual <input type="checkbox"/>	Inferir significados <input checked="" type="checkbox"/>	Preguntas <input checked="" type="checkbox"/>
Tema o Idea principal <input type="checkbox"/>	Ideas por párrafos <input checked="" type="checkbox"/>	Debate <input checked="" type="checkbox"/>

### 3. CONCLUSIÓN

Este artículo muestra que la gamificación puede usarse en clases de segundas lenguas para crear rutinas positivas y completar adecuadamente tareas de lectura. La manera de conseguirlo es dar recompensas a los estudiantes en cada paso de la tarea para crear motivación a largo plazo, que se convertirá en rutina. La gamificación es un recurso valioso que los profesores deben tener en cuenta para motivar y crear esas rutinas que los estudiantes necesitan.

Para mostrar cómo crear rutinas en las tareas de lectura, se gamificó la clase de SPA231, grupo experimental, y no se gamificó la clase de SPA232, grupo de control. Las diferencias entre estos dos grupos se pueden apreciar en las Tablas 2 y 3, donde se ve que, al final del semestre, el grupo experimental fue capaz de completar la tarea por ellos mismos sin ayuda del profesor. Los estudiantes crearon rutinas, supieron los pasos a seguir para completar la tarea adecuadamente y su nivel de respuesta y comprensión lectora fue superior al de otros grupos. Por el contrario, el grupo de control no fue capaz de completar la tarea por ellos mismos, necesitando ayuda por parte del profesor y no crearon rutinas efectivas aunque se les enseñaron los pasos que debían seguir. Eso conllevó que el nivel de las respuestas del grupo de control fuera inferior y de menos profundidad que las del grupo experimental. Además, si se comparan las Tablas 2 y 3, se ve que el grupo experimental siguió las tres fases de la tarea por ellos mismos. Sin embargo, el grupo de control no fue capaz de seguir las fases y comenzaron directamente por la mitad, saltándose completamente la primera fase y parte de la segunda. Eso significa que el grupo de control se saltó la prelectura y no supieron de qué trataba el texto ni qué información iban a encontrar hasta el mismo momento de leerlo. Además, se observó que tuvieron que leer el texto más de una vez para entenderlo. Esto se debe a que justamente se saltaron las actividades de predicción de contenido y les faltaba información importante para inferir significados. Esto indica que las actividades de prelectura son valiosas porque ahorran tiempo en las otras fases, lo que disminuye el tiempo global que se invierte en la tarea.

### 3.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Es importante indicar que este trabajo tiene cuatro limitaciones. En primer lugar, se han mostrado ejemplos que no son generalizables puesto que son fruto de una experiencia particular en clases de español en la Texas A&M University-Commerce. Nunca está de más recordar que los docentes deben modificar las actividades dependiendo de las necesidades específicas de la clase. Sin embargo, los pasos explicados en Brown y Lee (2005) sí pueden ponerse en común a todas las clases de lenguas y no deben ser cambiados. En segundo lugar, aunque las clases de SPA231 y SPA232 son similares en contenido, los estudiantes no tienen exactamente la misma competencia lingüística y los resultados podrían verse afectados si las técnicas se aplican a clases del mismo nivel. En tercer lugar, el tiempo empleado para completar la tarea de lectura no fue medido. Aun así, se pudo observar que el tiempo que se tardó en completar la tarea siguiendo los tres pasos fue sensiblemente menor que cuando no se siguieron. El tiempo debería ser medido en futuras investigaciones pues añadirá información valiosa. Por último, no se tomaron datos de los métodos de evaluación que se indican en las tablas anteriores para conocer el estado inicial de los estudiantes antes de poner en marcha el programa. Sería interesante realizar un estudio completo en el que se comparasen no sólo los resultados de los dos grupos sino también el contexto inicial con el que comenzaron.

Cabe destacar que las técnicas de gamificación pueden ser realmente aplicadas a cualquier tarea relacionada con producción (output) en una segunda lengua. En otras palabras, pueden aplicarse a tareas tanto de lectura como de escucha, siendo iguales los pasos a seguir. Además, durante una tarea de escucha es recomendable que el maestro reproduzca el audio un mínimo de dos o tres veces antes de comenzar con la fase de postarea.

Finalmente, este artículo puede derivar en dos líneas de investigación diferentes. La primera de ellas es la aplicación de técnicas de gamificación para tareas de recepción (input), es decir, de escritura y de habla, y la consecuente creación de una lista de verificación que sirviera de guía para los estudiantes. La segunda estaría relacionada con la réplica de esta investigación en otros contextos para verificar si en ellos se obtienen los mismos resultados.

### REFERENCIAS

- Alejaldre Biel, L., & García, A. (2015, julio). Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En Actas del I Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Española de Profesores de Español). *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. (pp. 73-84). Burgos: Universidad de Isabel I de Castilla.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Brown, H., & Lee, H. (2005). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman: Pearson.
- Brown, J. D. (2004). Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). UK: Blackwell Publishing Ltd. Doi: <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch19>
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014, octubre). Gamification and education: A literature review. En Actas del ECGBL 2014: *Eighth European Conference on Games Based Learning* (pp. 50-57). Berlin: ACPI.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second language acquisition*, 18(3), 299-323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- Ibáñez, M. B. (2016, diciembre). *Gamificación en la educación. En Actas de la VIII Jornada profesional de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes: Gamificación: el arte de aplicar el juego en la biblioteca* (pp. 1-6). Madrid: Instituto Cervantes.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, 27(3), 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>
- Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido: Memorias*. Barcelona: Seix Barral.
- Orejudo, J. P. (2012, febrero). Estudios pedagógicos relacionados con juegos de rol virtuales: Utilidades, críticas y otras consideraciones a tener en cuenta. *En Actas del I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 270-279). Alicante: Universidad de Valencia.
- Pisonero, M. (2016). *Gamificación en el aula de ELE: El avatar*. Madrid: enClave – ELE.
- Reinhardt, J., & Sykes, J. (2014). Special issue commentary: Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saveri, A. (2003). *Technology and daily life: A spotlight on entertainment. Institute for the Future*. Recuperado de [www.iftf.org/uploads/media/SR-788\\_B\\_TechandDailyLife.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-788_B_TechandDailyLife.pdf)
- Smith-Robbins, S. (2011). This game sucks: How to improve the gamification of education. *EDUCAUSE review*, 46(1), 58-59.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*. Recuperado de [file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/A\\_flexible\\_framework\\_for\\_task-based\\_lear.pdf](file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/A_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf)