

Un collar de macarrones o cómo optimizar los recursos didácticos

RICARDO GIL ÁLVARO
r.gilalvaro@gmail.com

Resumen: La realidad del aula de E/LE requiere un enfoque transversal que integre saberes de otras disciplinas para profundizar en aspectos psicoafectivos, socioculturales y educativos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, comparto algunas claves que pueden enriquecer la experiencia de aprender una lengua extranjera junto con una propuesta didáctica.

Palabras clave: enfoque transversal, experiencia, autoaprendizaje.

A macaroni necklace or how to make the most of education resources

Abstract: The reality of the S/FL lectures requires a cross approach that includes knowledge from other disciplines in order to take a close look at psychoaffective, sociocultural and educational aspects which have an influence on the language learning process. Below, I share some keys that might help to enrich the language learning experience and also a teaching proposal.

Key words: cross approach, experience, selflearning.

1. Introducción

Hoy en día nadie cuestiona los avances que se han hecho en el campo de la didáctica de lenguas, gracias en parte al importante papel que ahora juegan las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde que Marc Prensky (2006) introdujera y popularizara el término «nativo digital», se ha comprendido la obsolescencia de los sistemas educativos tradicionales y la consecuente necesidad de entender y adaptarse a una nueva realidad social caracterizada por la convivencia de infinidad de mundos virtuales.

El mundo del marketing, uno de los sectores pioneros e innovadores cuando se trata de ofrecer una experiencia significativa, no tardó en aplicar mecánicas extraídas de los videojuegos para fomentar la motivación en entornos no lúdicos. Las mecánicas del juego son una serie de reglas y acciones que intentan generar juegos o sistemas que se puedan disfrutar, que generen adicción y compromiso por parte de los usuarios, al aportarles retos y un camino por el que discurrir (Werbach y Hunter 2013).

Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje comparte dichos objetivos, este tipo de prácticas ha sido fácil de detectar en las aulas desde hace mucho tiempo con métodos muy humildes que han ido evolucionando junto con la tecnología. De hecho, muchos profesionales de la enseñanza se esfuerzan en explotar los procesos relacionados con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a sus estudiantes, incitarles a la acción y a resolver problemas mediante el aprendizaje (Zichermann y Cunningham 2011). Lo que nos ha llevado a desarrollar nuevas maneras de

trabajar tanto dentro como fuera del aula. Una buena prueba de ello son los diferentes trabajos que aporta Fernando Trujillo¹.

Sin embargo, parece que el mundo de la educación no consigue resultados tan satisfactorios como los del marketing. Si tenemos en cuenta las reflexiones de algunos expertos² sobre uno de los pocos artículos de investigación al respecto³, coincidiremos en que el sistema de evaluación debe de ser coherente con la metodología de enseñanza y que, por lo tanto, debemos preguntarnos si damos prioridad a lo significativo del aprendizaje o al rendimiento académico.

Lamentablemente, este afán tecnológico junto con la realidad cotidiana de los docentes de E/LE en sus centros de trabajo –bien por las rutinas intensivas, bien por el alto número de estudiantes combinado con pocas horas lectivas o bien por la falta de medios– tiende a dejar de lado todo el entramado de emociones que supone dicho proceso⁴. Muchas veces esto implica caer en la repetición mecánica de planteamientos y actividades que, pese a la comodidad para quien guía las sesiones, no consiguen alcanzar por completo los objetivos del plan curricular, ni otorgar a los conocimientos adquiridos una dimensión duradera⁵.

Obviamente, cuando una lengua no se practica, se pierden competencias. También es verdad que los cursos intensivos cubren las necesidades del estudiante a corto plazo, mientras que su eficacia puede quedar en entredicho si los sometemos a un parámetro temporal más amplio. Por otro lado, los cursos extensivos, que normalmente se realizan en el país de origen del estudiante, cuentan con una práctica comunicativa real limitada que dificulta la fijación de los contenidos, por lo que las mecánicas que nos brindan los videojuegos cobran mayor importancia a la hora de facilitar la progresión de los estudiantes y la interacción con otros estudiantes mediante plataformas virtuales. Así pues, se revela necesaria una revisión de nuestra manera de hacer y el consecuente perfeccionamiento de la misma con el fin de cubrir sus carencias.

Dada la compleja realidad del aula de E/LE, dicha investigación docente debe contar con un marcado carácter transversal que integre saberes de otras disciplinas, como la sociología, la psicopedagogía, la neurociencia o el neuromarketing, que profundicen en los aspectos psicoafectivos, socioculturales y educativos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la inteligencia emocional. Probablemente, la práctica docente resultante estimulará positivamente al alumnado, reforzará la cohesión grupal y contribuirá a que se comprometan con su aprendizaje de manera que el proceso se convierta en una experiencia tan significativa que lleguen a dirigir su propio autoaprendizaje.

¹ Trujillo, F.: Juego y gamificación en educación y aprendizaje de lenguas (1) y (2).

² «Reflexión sobre los efectos de la gamificación en el aula» Nodo Observa – Observatorio sobre resultados de investigación en Tecnología Educativa

³ «Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance», publicado en *Computer and Edictation*, enero 2015

⁴ René Diekstra sostiene que lo que denomina habilidades para la vida, destrezas en el ámbito social, emocional y ético, complementan y optimizan las habilidades cognitivas e intelectuales. De manera que, si quedan fuera de las competencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, privamos a los estudiantes de un desarrollo óptimo. [Redes nº 157: el aprendizaje social y emocional: las habilidades.](#)

⁵ Inma Marín apunta que el juego necesita sentirse libre y que en el momento se sabe que una figura de autoridad espera algo de nosotros, como puede ser un aprendizaje, el juego desaparece.

2. Prácticas docentes de riesgo

A pesar de los deseables resultados que ofrece la aplicación de un enfoque transversal a las sesiones de E/LE, o a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos ser muy cuidadosos a la hora de introducir dichos elementos por varias razones. Como afirman algunos profesionales del campo, no se trata de gamificar por gamificar⁶, sino que debemos ser conscientes de la infinidad de herramientas que tenemos a nuestro alcance y hacer un uso adecuado de ellas en función de nuestros objetivos y destinatarios.

En primer lugar, el concepto de «aprendizaje» todavía posee un marcado carácter decimonónico⁷. Es decir, aún en pleno siglo XXI se espera una figura docente, representante de la autoridad, que articule el contenido de manera unilateral hacia unos destinatarios que, simplemente, realizan tareas y son evaluados en función del resultado. Estamos hablando de lo que Underhill (2000) denomina lector. De hecho, el llamado método comunicativo no es más que una versión maquillada de este tipo de planteamiento, lo que nos lleva a lo que para Underhill es la figura del profesor; puesto que, si analizamos las sesiones, encontraremos una fuerte presencia de la explicación gramatical a cargo del docente y no la supuesta reflexión a posteriori por parte de los estudiantes que les permite deducir y entender lo que han hecho mediante analogías con esa misma situación comunicativa en su lengua materna o en las otras que puedan hablar⁸. En la clasificación de Underhill la figura más cercana a estas prácticas es la del facilitador, un docente que domina los contenidos, la metodología y que, además, considera de forma activa la atmósfera de aprendizaje (Pérez de Obanos Romero 2009).

Paralelamente, el alumnado de E/LE, acostumbrado a una metodología unilateral, suele mostrarse reticente a la hora de asumir el protagonismo en las sesiones; ya sea por verse obligado a abandonar su zona de seguridad, o bien por razones culturales que le llevan a pensar que está perdiendo el tiempo y el dinero.

En este contexto, cualquier variación metodológica que intente profundizar en aspectos que no son estrictamente lingüísticos, como las emociones, es entendida como una práctica docente de riesgo, dados los frenos que debe afrontar y las consecuencias que puede llegar a tener. De esta manera, las sesiones acaban encorsetadas en el patrón que conocemos. Por lo tanto, parece ser que la única vía de acción que nos queda es la de la minuciosa subversión siguiendo las reglas del juego.

3. Un collar de macarrones

Mi intervención en el XI Foro de profesores de E/LE arrancó con un microtaller consistente en la confección de un collar de macarrones. El objetivo era demostrar sus posibilidades como recurso didáctico. Los asistentes asumieron el papel de estudiantes y, a partir de su experiencia, reflexionamos sobre lo que habíamos hecho y cómo se

⁶ Reflexión sobre los efectos de la gamificación en el aula Nodo Observa – Observatorio sobre resultados de investigación en Tecnología Educativa.

⁷ [Redes 75: No me molestes, mamá; estoy aprendiendo.](#)

⁸ Schön (en Williams y Burden 1997: 63-64) distingue entre *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción*. Gregorio Pérez aborda estos conceptos en su artículo «la competencia docente y el desarrollo hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE».

podía aplicar en las sesiones de E/LE mediante una serie de claves que desglosaré a continuación.

En el caso del microtaller, me limité a manipular la distribución de los materiales necesarios para la elaboración del collar. Los asistentes que se sentaron en el primer banco no tuvieron ningún problema para confeccionar el collar a su gusto. En cambio, el resto se vio obligado a relacionarse y a pedir las cosas que le faltaban. Esta necesidad de comunicarse sirvió para generar situaciones comunicativas que en las sesiones podemos aprovechar y facilitar mediante modelos adecuados al nivel del grupo.

MODELO A

- ¿Me das un macarrón?
- Sí, claro. ¿Cuál quieres?

MODELO B

- ¿Puedo coger uno?
- Sí, coge el que quieras

Antes de trabajar con los estudiantes, es conveniente ubicarlos frente a la tarea que les proponemos: hacerles pensar en la situación que tienen delante y cómo la resuelven en su lengua materna. Si se dan cuenta de que el conocimiento sobre su lengua materna les ayuda a resolver situaciones en la lengua que están aprendiendo, será más fácil establecer analogías entre ambas y que ganen seguridad a la hora de afrontar situaciones nuevas. Una vez completado el collar, explotaremos gramaticalmente ambos modelos con preguntas directas e incluso comparándolos, ya que el modelo B podría servir para introducir un uso del subjuntivo. Este tipo de reflexiones colectivas asientan también las bases del aprendizaje cooperativo.

Otra de las explotaciones del collar que propuse fue a partir de un trivial confeccionado por los propios estudiantes en el que cada categoría de preguntas estaría vinculada al color de los macarrones y elaborar los collares en función de los resultados.

Para acceder a la presentación, solo hay que seguir este enlace: [un collar de macarrones](#).

4. Claves para optimizar los recursos didácticos

Antes de empezar a desglosar las diferentes claves, me gustaría aclarar que no suelo seguir un manual específico en mis sesiones, sino que los combino en función de los contenidos que quiero trabajar y las necesidades que detecto en el grupo. Sin embargo, a pesar de la amplia variedad que existe de materiales publicados, tiendo a incluir mis propios materiales y diseñar unidades didácticas que beben de varias fuentes. Esto me ha hecho entender que a la hora de aplicar un enfoque transversal al desarrollo de las sesiones hay dos aspectos igual de importantes: la coherencia y la naturalidad. Ambos aspectos guardan relación con una de las dinámicas de la gamificación: la narrativa, que facilita el seguimiento de las sesiones creando la idea de desarrollo lógico.

Al hablar de coherencia, me refiero a la temática de las actividades en su conjunto, así como a la manera de hacer. En el transcurso de las sesiones aparecen muchos temas de manera imprevista, ya sea por razones de actualidad, porque surjan en una línea de debate o porque sea un tema que les interese. Sin embargo, aunque les dediquemos tiempo y funcionen bien, es conveniente no perder de vista nuestro hilo

conductor y saber cómo hilarlo todo. Facilita mucho su aprendizaje el hecho de transmitir la sensación de unidad, de manera que todas las actividades, pese a su autonomía, giren en torno a un mismo núcleo y contribuyan a su adecuado desarrollo. No tiene ningún sentido empezar la semana o la sesión hablando de economía, luego introducir el tema de las vacaciones y saltar finalmente a la ecología, si no hemos trabajado a fondo la transición lógica de un tema a otro.

El segundo aspecto guarda mucha relación con lo dicho en el párrafo anterior. Personalmente, entiendo las sesiones como una conversación real que, en cierta manera, dirige el docente sin dejar de ser un interlocutor más. Sin embargo, considero que dicha dirección debe pasar desapercibida. Así, los estudiantes se relajan y se involucran mucho más en las sesiones, lo que me permite detectar carencias y controlar la transición de una actividad a otra para que les resulte una evolución natural, tanto a nivel temático como de contenidos. Un símil que me parece muy acertado es el del teatro de improvisación, solo que en este caso es el docente quien presenta las bases de cada acto para que los estudiantes se centren en interactuar y resolver las diferentes situaciones comunicativas que se les proponen.

Una vez dicho esto, me dispongo a facilitar algunas claves para optimizar los recursos didácticos:

4.1. Creerse la actividad

Es fundamental saber que las actividades que planteamos son realmente útiles para nuestros destinatarios. Como guías de las sesiones, no podemos permitirnos el lujo de pedirles que realicen tareas que consideramos aburridas, poco funcionales o de dudosa aplicación en la vida real porque esto se percibe y se contagia. Es más, llegado el momento, debemos saber defenderlas y hacerles entender por qué procedemos de esta manera y no de otra.

En el caso de la confección del collar de macarrones, por ejemplo, yo propuse la actividad porque creo en el collar como recurso didáctico. De no ser así, no habría podido conseguir que los asistentes participaran en el taller.

4.2. Despertar su curiosidad

No solo despertarla, sino mantenerla a lo largo de la sesión. Para conseguirlo, podemos recurrir a diversas estrategias, como presentar lo conocido como desconocido. En un contexto de formación como el del Foro, una propuesta centrada en un collar de macarrones llama la atención. La curiosidad de los asistentes por el collar de macarrones como recurso didáctico me permitió llevarlos hacia lo que realmente quería compartir con ellos: la importancia de aplicar un enfoque transversal. Con los estudiantes, procedo de igual manera, normalmente, mediante la siguiente clave.

4.3. Desafío epistemológico

Antes de proseguir, me gustaría apuntar que en mi intervención en el Foro, compartí una serie de actividades de diversa índole con las que trabajo en clase a modo de unidad didáctica que uso desde el final del nivel B1 en adelante. En el apartado 4 he

comentado la importancia de la coherencia y la naturalidad durante el desarrollo de las sesiones, la unidad didáctica que voy a explicar a continuación es un ejemplo.

En primer lugar, trabajamos un texto del manual *Aula 5* de Difusión sobre los solteros, la soledad y las actitudes que tienen ante la vida en pareja y el amor. Lo que me interesa del texto son los conectores y las estructuras para matizar lo dicho, así como algunas expresiones y unidades fraseológicas.

Una vez trabajados esos contenidos de manera más tradicional, les pido que, de manera individual, redacten tres respuestas para el siguiente dilema: una solución real, un plan B y una medida desesperada.

El dilema de los señores X

- 1.- Los señores X están locamente enamorados.
 - 2.- Al señor X le diagnostican una enfermedad muy rara en fase inicial que rápidamente adquiere el grado de pandemia.
 - 3.- Un ermitaño da con un remedio hecho a base de elementos naturales y decide donarlo a la humanidad de manera altruista.
 - 4.- Una compañía farmacéutica patenta la fórmula, compra los derechos y la vende a precio de oro.
- ¿Qué estarías dispuesto a hacer para salvar al amor de tu vida?

Cuando tienen sus respuestas, tienen que sacarle pegos a los planes de su pareja mediante la combinación del pretérito imperfecto de subjuntivo y el condicional. Por ejemplo:

- Yo buscaría al ermitaño y le pediría que me diera la fórmula.
- ¿Y cómo lo buscarías?

Cada cierto tiempo, van cambiando de pareja con el fin de mejorar su discurso y perfeccionar su plan a la vez que les pido que se centren en la medida desesperada, ya que es la que más juego nos da. A continuación, hacemos una puesta en común y comentamos cuál les ha parecido más original, más radical, etc. A modo de conclusión, les explico que este dilema es una versión de un ejercicio filosófico basado en las ideas de Maquiavelo para ver qué tipo de persona son.

4.4. Relevancia

Para cerrar la actividad, les presento a la señora X, protagonista del corto de Oriol Puig Playà *It girl*. Aparte de ofrecer una solución al dilema en un contexto más real, con personajes de carne y hueso, el corto nos permite explotar contenidos más básicos como la descripción, los tiempos verbales de presente y el contraste de pasados, así como realizar hipótesis o expresar opinión y argumentarla. Sin embargo, lo que me

interesa es que me permite seguir desarrollando el hilo conductor de las actividades de manera natural mediante los temas que plantea: los videoblogeros y la hepatitis C.

El tema de los videoblogeros nos facilita información sobre sus intereses, cosa que hay que tener en cuenta de cara a la preparación de futuras sesiones, pero también introduce cuestiones como los estereotipos, nuevos trabajos o la privacidad en las redes sociales que fomentan la aparición del debate.

Por otro lado, el corto pone encima de la mesa un tema tan delicado como el tratamiento internacional que reciben los enfermos de hepatitis C. Si el grupo muestra interés y considero adecuado profundizar en el tema, visionamos algunos mini reportajes con testimonios explicativos y artículos de periódico que no sean demasiado densos.

Principalmente, el tratamiento de estos temas persigue el desarrollo de un pensamiento crítico a través de un debate informal acompañado de alguna tarea, más dinámica y en parejas, cuyos contenidos gramaticales varían en función de las carencias detectadas en el grupo. De este modo, contribuimos a que las sesiones adquieran el valor de experiencia colectiva que genera el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad mediante el reconocimiento entre iguales.

Cuidar la cohesión grupal es fundamental puesto que los estudiantes no cuentan con el apoyo social del que disfrutaron al aprender su lengua materna. Esto hace que su núcleo social de la lengua que están aprendiendo sea muy reducido, por lo que el hecho de explotar los lazos que los unen mediante el estímulo positivo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran ayuda.

Sin embargo, los temas que plantea el corto son de rabiosa actualidad y, por lo tanto, de aplicación inmediata. Además, no es casual que empecemos hablando de los videoblogeros y acabemos con la hepatitis C, puesto que trabajar en esta línea permite ir aumentando poco a poco el grado de polémica y densidad del tema en cuestión. Así, el debate va de menos a más y es más fácil que se impliquen mediante una conversación informal en la que nos dedicamos a controlar sus intervenciones, tomar nota de sus errores y recordarles el uso de conectores y vocabulario que ha ido saliendo.

Con todo esto intento hacerles ver la relevancia de lo aprendido, que es otra de las claves que quiero compartir. Los estudiantes deben tener muy claro para qué sirve lo que estamos haciendo en clase y es importante que aprecien la funcionalidad que tienen los contenidos en la vida real.

4.5. Divertirse

También es cierto que el tratamiento de ciertos temas hace que las sesiones adquieran un tono más grave o serio, por lo que no debemos perder de vista otra de las claves: divertirse. Es fundamental a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; tanto para ellos, como para nosotros. Afrontar una sesión enmarcada dentro de un patrón esperable, tipo modelo de lengua, explicación y tarea, hace que se pierda el interés, por eso es importante incluir elementos de juego en las sesiones.

En este caso concreto, para quitarle hierro al asunto de la hepatitis C, podemos recuperar una de las frases del corto: «Ayer tenía un día chof». Mediante preguntas, les guiamos hacia el significado, vemos el uso de la onomatopeya y el valor que tiene el

uso del pretérito imperfecto en esta frase. Una vez han entendido que se trata de un día triste, también vemos otras maneras coloquiales de referirse a dicha realidad.

Entonces, les preguntamos si conocen alguna expresión para decir que han tenido un día muy bueno y un día muy malo. Llegados a este punto, les pedimos que piensen como si fueran a hacer un DELE y finalmente damos con un día redondo y un día de perros. A continuación, por grupos tienen que describir situaciones surrealistas encadenando escenas de la vida cotidiana que hagan que tengamos uno de ambos días mediante la estructura QUE + PRESENTE DE SUBJUNTIVO.

Esta actividad, además de relajar posibles tensiones nacidas a partir de los debates previos, introduce una estructura que es difícil de encontrar en los manuales al uso a pesar de su presencia en la vida real y, por otro lado, los prepara para entender y disfrutar del siguiente monólogo: [20 cosas que empeoran tu vida](#). Como el discurso es muy complejo, les facilito situaciones y escenas antes del visionado mientras están trabajando en grupos.

4.6. Contenidos culturales

Una vez ya hemos trabajado el monólogo, les pregunto si conocen algún videobloguero hispanohablante. Como la respuesta siempre suele ser no, vemos alguno más y pedirles que en casa se documenten, elijan uno y nos lo presenten en la siguiente sesión explicando por qué lo han elegido y por qué esa entrada.

De esta manera, tienen acceso a una amplia muestra de variedades lingüísticas del español, así como de contenidos culturales que les ayudan a completar la visión plural de nuestra lengua.

Para cerrar esta actividad, les planteo la idea de seguir a algún de los videoblogueros que hemos visto para no perder contacto con el español y seguir aprendiendo.

4.7. Satisfacción

Por último, como tarea final, les animo a realizar un videominuto teniendo en cuenta los diferentes formatos y contenidos que hemos trabajado a lo largo de las sesiones. La temática es totalmente libre. También existe la opción de llevar a cabo una exposición oral sin necesidad de recurrir a la tecnología. Sin embargo, yo prefiero que hagan ambas cosas, aunque insisto en el formato del videominuto porque de esta manera obtienen una prueba material de la evolución de su aprendizaje y esto siempre produce un mayor grado de satisfacción, que es la última de las claves que conviene incluir en nuestros recursos didácticos.

5. Conclusión

A modo de conclusión, me gustaría recapitular las ideas que sustentan la propuesta didáctica expuesta en estas páginas, de manera que propicien la reflexión sobre nuestra manera de proceder durante las sesiones.

Desde finales del siglo XX han ido apareciendo ideas revolucionarias en los márgenes de los saberes y ciencias tradicionales que, pese a haber sido sometidas al constante cuestionamiento por su naturaleza mixta o por su aparente falta de rigor, han dado origen a nuevas disciplinas y prácticas que ya están totalmente integradas en los sectores más influyentes de nuestra sociedad, como por ejemplo la gamificación.

En el caso de la didáctica de lenguas, aunque esto también puede que sea aplicable a la educación reglada, la revolución del sector ha sido principalmente tecnológica, dejando escapar el potencial que supone trabajar con las emociones. Sin embargo, nuestra manera de hacer necesita ser cuestionada, revisada y mejorada, puesto que nuestra intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje está viciada por todo lo que la rodea.

El camino que animo a explorar con esta propuesta didáctica está relacionado con aplicar un enfoque transversal, coherente y natural, al desarrollo de las sesiones para profundizar en el entramado de emociones que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje en busca del estímulo positivo. Eso no evita que las prácticas consecuentes de esta investigación docente puedan ser interpretadas como prácticas de riesgo. No obstante, las claves para optimizar los recursos didácticos que abordo en estas páginas

facilitan que dicho proceso adquiera la dimensión de experiencia altamente satisfactoria, por lo que la participación de los estudiantes y el compromiso que adquieren con su aprendizaje son mayores. De esta manera, nos puede resultar más fácil guiarles hacia su propio autoaprendizaje y lo mejor de todo es que podemos empezar a trabajar todas esas cosas a partir de la elaboración de un simple collar de macarrones.

Bibliografía

- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., Pérez Martín, J. «Gamificación y Docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos». *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades de los nuevos títulos en educación superior*.
- Corpas, J.; Garmedia, A; Sánchez, N.; Soriano, C. (2007): *Aula 5*. Barcelona: Difusión.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. y Dixon, D. (2011). «Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts», Libro de Actas de CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts.
- Geozate. «Los elementos de la gamificación para construir tu sistema gamificado». Disponible en [construir tu sistema gamificado](#).
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer & American Society for Training and Development.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). «Gamification in education: What, How, Why bother?». *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2).
- Nodo Observa – Observatorio sobre resultados de investigación en Tecnología Educativa «Reflexión sobre los efectos de la gamificación en el aula». Disponible en <http://www.nodo-observa.es/ficha-documental/reflexi%C3%B3n-sobre-los-efectos-de-la-gamificaci%C3%B3n-en-el-aula>.
- Pérez de Obanos Romero, G. «La competencia docente y el desarrollo profesional hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE». V Encuentro brasileño de profesores de español. *Marcoele*, 9. Disponible en http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf.
- Prezsky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Prezsky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom – I'm learning*. Paragon House.
- Smith, S., (2011). *This game sucks: How to improve the Gamification of Education*. En: EDUCAUSE Review, Vol. 467, N 1, 58-59. Trujillo, F., (2015). «Juego y gamificación en educación y aprendizaje de lenguas (1) y (2)». Disponible en [http://fernandotrujillo.es/juego-y-gamificacion-en-educacion-y-aprendizaje-de-lenguas-1/ y \(2\)](http://fernandotrujillo.es/juego-y-gamificacion-en-educacion-y-aprendizaje-de-lenguas-1/ y (2)).

- Underhill, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En Arnold, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge.
- VV. AA. (2015). «Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance». En *Computer and Edictation* (enero).
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013). *Gamification: The use of game elements and game-design techniques in non-game contexts*. Pearson.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly.