



El *Escape Game* para mejorar las competencias y habilidades de los futuros docentes de Educación Primaria. Una experiencia didáctica

Recepción: 30/07/2023 | Revisión: 10/10/2023 | Aceptación: 20/11/2023 | Publicación: 01/03/2024



Sonia EUSEBIO HERMIRA

Universidad Complutense de Madrid

soniaeus@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-8482-4036>

Resumen: Analizamos la influencia de la gamificación, y en concreto del *Escape Game*, en el aprendizaje y la adquisición de competencias generales, transversales y específicas del Grado de Educación Primaria, así como en el desarrollo de habilidades de comprensión, expresión, interacción y mediación. Asimismo, se determinan las características que deben cumplir las tareas del *Escape Game* para que puedan ser efectivas en el desarrollo de competencias y habilidades y se evalúan las mecánicas y dinámicas específicas que pueden ser más efectivas para el aprendizaje y la evaluación en el contexto de la Educación Primaria. Los resultados ofrecen una base sólida para el diseño y la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas en el ámbito de la gamificación para la mejora de la formación de los futuros maestros de Educación Primaria.

Palabras clave: gamificación; *Escape Game*; formación de maestros; habilidades comunicativas lingüísticas.

L'ESCAPE GAME PER MILLORAR LES COMPETÈNCIES I HABILITATS DELS FUTURS DOCENTS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA

Resum: Analitzem la influència de la gamificació, i en concret de l'Escape Game, en l'aprenentatge i adquisició de competències generals, transversals i específiques del Grau d' Educació Primària, així com en el desenvolupament d'habilitats de comprensió, expressió, interacció i mediació. Es determinen també les característiques que han de complir les tasques de l'Escape Game perquè puguin ser efectives en el desenvolupament de competències i habilitats, i s'avaluen les mecàniques i dinàmiques específiques que poden ser més efectives per a l'aprenentatge i l'avaluació en el context de l'Educació Primària. Els resultats ofereixen una base sòlida per al disseny i la implementació de pràctiques pedagògiques innovadores i efectives en l'àmbit de la gamificació per a la millora de la formació dels futurs mestres d'Educació Primària.

Paraules clau: gamificació; *Escape Game*; formació de mestres; habilitats comunicatives lingüístiques.





THE ESCAPE GAME TO IMPROVE PRE-SERVICE TEACHERS' COMPETENCES AND SKILLS. A DIDACTIC EXPERIENCE

Abstract: *This paper analyzes the impact of gamification –specifically of the Escape Game– in the learning and acquisition of general, crosscurricular and specific competences of the Primary Education Degree, as well as in the development of comprehension, expression, interaction and mediation skills. Likewise, the characteristics that Escape Game tasks must fulfill in order to be effective in the development of competences and skills are determined, and the specific mechanics and dynamics of the Escape Game that can be more effective for learning and evaluation in the context of Primary Education are evaluated. The results provide a solid basis for the design and implementation of innovative and effective pedagogical practices in the field of gamification for the improvement of the training of the future Primary Education teacher.*

Keywords: *gamification; Escape Game; teacher training; linguistic communication skills.*

Introducción: contextualización y justificación

En el marco de la formación del profesorado en entornos digitales de aprendizaje, se insta a la comunidad educativa a adoptar pedagogías emergentes y activas y a experimentar y diseñar actuaciones en el aula conducentes a cambios metodológicos, procesuales, instrumentales y actitudinales (Marco para instituciones educativas digitalmente Competentes de la Comisión Europea -DigCompOrg y Marco Europeo para la competencia digital del profesorado -DigCompEdu).

Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es presentar una experiencia didáctica basada en el uso de la tecnología, concretamente el Juego de fuga o *Escape Game* (EG) llevada a cabo en formación de profesores de lengua de Educación Primaria (EP) en la asignatura de "Didáctica de la Lengua". La finalidad general es investigar cómo influyen los fundamentos de la gamificación (Contreras-Espinosa y Eguía, 2017; Espinosa, 2016; Foncubierta y Rodríguez, 2014; García Casaus et al., 2020; Herrera, 2017) en la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias del futuro maestro de lengua.

La asignatura se imparte en el segundo curso, y dado que uno de los tres bloques temáticos en los que se organiza la materia es la enseñanza de recursos digitales y nuevas metodologías (bloque III), en el fundamento teórico del curso (bloques I y II), la docente utiliza pedagogías que sirvan de modelo a los futuros maestros. Esta es una de las razones que condujeron a la experimentación con la gamificación, pero la elección también obedece a razones científicas, ya que se buscaba implementar una estrategia didáctica validada mediante investigaciones previas. En el ámbito educativo, numerosas experiencias de gamificación han sido llevadas a cabo en diversos contextos y asignaturas, proporcionando así una base sólida de evidencia sobre su efectividad (Contreras-Espinosa, 2016; Corchuelo-Rodríguez, 2018; Eukel et al., 2017; Gámez-Fernández y Merino (2020); Guevara-Vizcaíno et al., 2022; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021; Oliva, 2017; Ortiz-Colón et al., 2018).

1. Objetivos de la investigación

La finalidad general de la investigación es ofrecer una base sólida para el diseño de prácticas pedagógicas gamificadas en el ámbito de la formación inicial de maestros/as.



Para ello, se han establecido los siguientes objetivos:

- Comprobar si el uso de la gamificación, especialmente del EG, tiene una influencia positiva en la consecución de competencias generales (CG8), transversales (CT4, CT7, CT10, CT13) y específicas (CM8, CM8.7.3, CM8.7.4) del Grado de EP.
- Evaluar el efecto del uso del EG en el desarrollo de habilidades de comprensión, expresión, interacción y mediación en el Grado de EP.
- Determinar las características que deben cumplir las tareas del EG para que puedan desarrollar las competencias y habilidades necesarias, así como para que puedan adquirir los contenidos programados en el Grado de EP.

2. Metodología

Se ha empleado una metodología mixta que combina la revisión bibliográfica con un enfoque descriptivo-reflexivo basado en la investigación-acción. Por un lado, la exploración de la literatura existente se ha utilizado para respaldar el trabajo, abarcando tanto los aspectos teóricos que vinculan la gamificación con los beneficios en el aprendizaje como las consideraciones prácticas relacionadas con el diseño de la actividad gamificada. Y por otro, el enfoque descriptivo-reflexivo ha desempeñado un papel fundamental en la implementación de la experiencia, la recopilación de datos y su posterior revisión y discusión.

En cuanto a la fundamentación teórica sobre los beneficios de la gamificación y la relación directa de estos con la planificación del EG, en la revisión bibliográfica, se han utilizado fuentes primarias y secundarias cuyas referencias y resultados se exponen en el marco teórico del artículo (apartado 3). Por su parte, las experiencias previas sobre el uso de la gamificación en la educación universitaria consultadas (Calle-Carracedo et al., 2020; Contreras-Espinosa, 2016; Contreras-Espinosa y Eguía, 2017; Corchuelo-Rodríguez, 2018; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021; Moreno-Fernández et al., 2020; Moreno Fuentes, 2019; Oliva, 2017) han desempeñado un papel crucial al respaldar su aplicación en este entorno académico. Estas experiencias han confirmado la aceptación y el aumento de la motivación entre los estudiantes al adoptar esta práctica, lo que ha proporcionado a nuestro estudio una base sólida para el diseño de la propuesta educativa.

Con respecto a la fase descriptiva-reflexiva, y a partir de los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica, se procedió al diseño y la implementación del EG con el propósito de recopilar datos y llevar a cabo su análisis. Se trataba de aplicar la gamificación superficial como una estrategia pedagógica innovadora en la formación inicial de maestros, concretamente en el ámbito de la asignatura de "Didáctica de la Lengua" del segundo año del Doble Grado en Pedagogía y Educación Primaria. Los objetivos del EG se enfocaron particularmente en el apartado "Fomento de la Lectura y Escritura en Educación Primaria" del temario de la asignatura, para cuya adquisición se estimaron 8 horas de clases presenciales, más 8 horas de trabajo autónomo.



Los participantes de la investigación fueron los 31 alumnos de la asignatura (5 chicos y 26 chicas), de edades comprendidas entre 19 a 23 años. Son jóvenes universitarios que cursan el 2.º curso del Doble Grado Pedagogía y Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid y para los que esta es su primera experiencia universitaria. La propuesta se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del curso académico 2022-2023, en concreto en el mes de noviembre de 2022.

A través de la iniciativa, se buscaba crear un entorno educativo lúdico y motivador, pero también promover el desarrollo de habilidades lingüísticas, fomentar la creatividad, mejorar las capacidades de trabajo en equipo y fortalecer la toma de decisiones de los estudiantes. Así, el EG se dividió en 4 misiones que presentaban una variedad de desafíos: actividades diseñadas para adquirir el conocimiento del contenido curricular, retos orientados a demostrar la adquisición de dicho contenido y tareas destinadas a desarrollar las competencias del Grado, así como las habilidades de comprensión, expresión y mediación.

En el tiempo designado para esta unidad, tanto en las clases como en el periodo de estudio individual, se esperaba que los estudiantes, organizados en grupos de trabajo, concluyeran exitosamente el EG. Las instrucciones necesarias les fueron proporcionadas a través del propio juego. La docente cumplió un papel de guía y supervisión, ofreciendo asistencia en las sesiones de clase mediante un monitoreo activo, y en las tareas entregadas, donde se encargó de corregir y proporcionar retroalimentación.

Para la recogida y el análisis de datos, se han empleado varios instrumentos de evaluación: con el fin de estimar la adquisición de competencias del Grado y el desarrollo de habilidades comunicativas de producción y expresión, se han diseñado rúbricas con las que se han calificado las tareas realizadas por los alumnos propuestas en el EG. Para medir la consecución de los contenidos curriculares de la asignatura adquiridos a través de las actividades y los retos, se ha aplicado un test de evaluación mediante el uso de la plataforma Kahoot. Por último, para conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilización del EG y su influencia en su aprendizaje, se ha administrado un cuestionario de autoevaluación utilizando la herramienta de Google Forms.

Las rúbricas proporcionaron criterios claros de evaluación y permitieron calificar el desempeño de los estudiantes en función de los aspectos específicos de cada tarea, pero, en general, todas ellas evaluaron el cumplimiento de la tarea (la adquisición de competencias y objetivos), el grado de dominio de las propiedades textuales de la destreza desarrollada (el uso de la lengua) y en algunas tareas (tarea 1 de la misión 3 y la tarea final), la creatividad y la originalidad. En todas, cada criterio se calificó en una escala del 1 al 3, siendo 1 la puntuación más baja y 3, la más alta.

El test de evaluación de los contenidos (cuestionario Kahoot) midió el conocimiento adquirido por los estudiantes con las actividades y retos de las misiones. Se trataba de un cuestionario compuesto por once preguntas con respuestas cerradas (verdadero/falso o selección múltiple). Siguiendo con el enfoque de utilizar herramientas digitales, se consideró incorporar una herramienta tecnológica ampliamente conocida entre los estudiantes, como es el caso de Kahoot.

Por último, el cuestionario de percepciones y autoevaluación se diseñó utilizando la herramienta de Formulario de Google que constaba de un total de 20 preguntas con una variedad de tipos de respuesta. Las seis primeras preguntas tenían como objetivo explorar la percepción de los estudiantes sobre el uso del EG; algunas de estas buscaban evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre la herramienta, mientras que otras se centraban en su experiencia en clase y sus opiniones sobre el uso de dicha herramienta. Estas cuestiones podían requerir respuestas breves o elegir entre varias opciones. Las nueve siguientes preguntas se enfocaban en la autoevaluación de los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias para lo que se utilizó una escala Likert que iba del 1 al 5. Por último, las cuatro últimas preguntas evaluaban el tipo de actividades y desafíos realizados en cada una de las misiones, utilizando también una escala Likert.

Cabe destacar que las experiencias analizadas en la fase de revisión sobre el uso de EG en entornos universitarios centraron su investigación en analizar las percepciones y creencias de los estudiantes sobre el uso del EG; los resultados de estas confirman el aumento de la motivación ante los contenidos de la asignatura y, por tanto, en el rendimiento académico. Solo uno de los estudios consultados se preocupó por medir el grado de adquisición de los contenidos programados en la actividad gamificada (Eukel et al., 2017) y ninguno se concentró en valorar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, por lo que a la hora de diseñar los instrumentos descritos para nuestra investigación, solo se disponía de referencias sobre cuestionarios de autoevaluación de la experiencia, lo que significa también que no pudieron compararse los resultados en estos dos aspectos (adquisición de contenidos y desarrollo de habilidades).

A continuación, se ofrece el marco teórico sobre el que se ha edificado el diseño del EG.

3. La gamificación y los juegos de fuga

El término "gamificación" se utiliza en la comunidad educativa para describir una estrategia de enseñanza que utiliza elementos y principios del juego con el objetivo de adquirir contenidos y desarrollar habilidades (Alejandre y García, 2016; Foncubierta y Rodríguez, 2014; Herrera, 2017).

El éxito de la gamificación en el entorno académico se justifica, entre otros factores, por los beneficios que el juego aporta al aprendizaje, y que Pujolà y Herrera (2018) resumen en cinco ideas: motivación, compromiso, implicación, cohesión y diversión; aspectos que se pueden encontrar en diferentes teorías motivacionales como la teoría de la autodeterminación y la teoría del flujo.

La teoría de la autodeterminación (Sailer et al., 2017) destaca la importancia de los dos tipos de motivación en el aprendizaje: la intrínseca, que proviene de la satisfacción interna y el interés personal, y la motivación extrínseca, que se basa en recompensas externas. En el contexto de los juegos, las recompensas como puntos o insignias promueven la motivación extrínseca. Sin embargo, es fundamental que el juego también fomente procesos internos que involucren al estudiante y le brinden suficiente interés para potenciar su motivación intrínseca, ya que esta es la que impulsa un aprendizaje más auténtico y duradero.

Según esta teoría, la experiencia gamificada debe abordar las tres necesidades básicas inherentes al ser humano: competencia, autonomía y significado. Las mecánicas del juego deben hacer que el estudiante perciba que tiene opciones, que puede enfrentarse a desafíos y que la tarea tiene un propósito y significado para él. Al cumplir estas necesidades, el juego se convierte en una poderosa herramienta para promover la motivación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La teoría del flujo (Shernoff et al., 2003) se fundamenta en la capacidad que tiene una actividad gamificada para generar un alto grado de abstracción y concentración y, con ello, diligencia y disposición hacia la tarea. En el contexto educativo, la aplicación de elementos gamificados puede facilitar la creación de situaciones de flujo que favorezcan el aprendizaje y el logro de los objetivos educativos de manera más efectiva (Csikszentmihalyi, 2012).

En una revisión sistemática sobre los beneficios de la gamificación en cuatro bases de datos llevada a cabo por Prieto Andreu (2020), se confirma la existencia de una relación directa entre motivación y gamificación. Pero, en el estudio, se resalta también que dicha relación está estrechamente ligada al diseño adecuado de la actividad gamificada y al uso apropiado de las mecánicas involucradas (p. 21), por lo que resulta vital que el docente cuide en extremo la planificación de la actividad y sepa elegir las dinámicas y ajustarlas a sus objetivos y estudiantes.

En el contexto de esta experiencia, se ha utilizado una metodología específica de gamificación conocida como Juego de fuga o *Escape Game*, la cual puede considerarse como un tipo particular de mecánica.

Los EG digitales tienen su origen en el Real Escape Game, desarrollado por primera vez en Japón en 2007. Se trata de un juego de acción en el que los participantes, organizados en equipos, deben resolver enigmas para conseguir un objetivo, normalmente salir de una habitación. Los EG se basan en la misma premisa: resolver misiones, enfrentarse a retos para obtener códigos que les permiten avanzar y alcanzar la meta establecida (González-González y Rodríguez-Martín, 2019).

En la creación de un EG, las plataformas y herramientas digitales brindan la posibilidad de personalizar los EG para adaptarse a las necesidades y objetivos específicos de cada actividad educativa. Siguiendo la clasificación propuesta por Werbach y Hunter (2012), es importante tener en cuenta los siguientes elementos mínimos de organización: la herramienta digital que sustenta toda la actividad, la narrativa que da sentido a la búsqueda de pistas y códigos, el número de misiones o retos a superar, el tipo de enigmas o actividades a resolver, las reglas de participación y, por supuesto, los objetivos a alcanzar (Batlle-Rodríguez et al., 2018).

Para que un EG sea efectivo, es fundamental contar con una historia coherente que involucre a los estudiantes y los motive a avanzar en el juego. Las mecánicas deben fomentar el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la toma de decisiones, mientras que las pistas y enigmas deben desafiar la creatividad, el pensamiento crítico y la lógica. Establecer un tiempo límite también es esencial para generar emoción y aumentar la motivación de los participantes. Por último, proporcionar retroalimentación que permita a los estudiantes cono-



cer su desempeño y los errores cometidos durante el juego es importante para su aprendizaje (Batlle-Rodríguez et al., 2018; Calle-Carracedo et al., 2020).

En este sentido, el EG se presenta como una actividad cooperativa que permite diseñar experiencias de aprendizaje basadas en enfoques socioconstructivistas, donde los estudiantes generan conocimiento y se convierten en personajes activos (Area y González, 2015; Poyatos, 2018; Zarco, 2020). En la formación inicial de maestros, algunas experiencias destacan los EG como una herramienta clave que favorece la transferencia de conocimientos y habilidades a la práctica profesional (Calle-Carracedo et al., 2020; Moreno-Fernández et al., 2020; Moreno-Fuentes, 2019).

A continuación, se detallan todos los aspectos de la programación.

4. Diseño del *Escape Game*: contexto de aplicación

El objetivo principal es aplicar la gamificación superficial en el contexto de la asignatura de Didáctica de la lengua del segundo curso del Doble Grado de Pedagogía y EP.

4.1. Destinatarios

Participaron 31 alumnos (5 chicos y 26 chicas) de la asignatura Didáctica de la Lengua del 2.º curso del Doble Grado de Pedagogía y Educación Primaria de la UCM, de edades comprendidas entre 19 a 23 años. Se distribuyó a los estudiantes en 11 grupos de trabajo: 9 grupos de 3 miembros y dos equipos de 2 alumnos.

4.2. Competencias, objetivos y contenidos

Para la programación de las competencias, objetivos y contenidos se ha seguido la guía del Doble Grado y la ficha de la asignatura. En la Tabla 1 se ofrece el detalle:



Competencias del Grado	<p>CG8: Diseñar estrategias didácticas adecuadas al área de Lengua</p> <p>CT4: Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos</p> <p>CT7: Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar.</p> <p>CT10: Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.</p> <p>CT13: Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo</p> <p>CM8.7.3. Conocer el currículo escolar de Lengua Castellana y Literatura</p> <p>CM 8.8: Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Lengua y Literatura</p> <p>CM8.7.4: Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente</p>
Objetivos	<p>Desarrollar las cuatro destrezas comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar</p> <p>Desarrollar la competencia digital</p> <p>Desarrollar las habilidades de búsqueda de información, selección y toma de decisiones</p> <p>Desarrollar la competencia literaria del maestro</p> <p>Aprender los contenidos del currículo relacionados con el fomento de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer el concepto de literatura infantil y reflexionar sobre los conceptos que la definen Reflexionar sobre la importancia de animar a la lectura y conocer actividades para implementar en el aula Analizar diferentes formatos y géneros de la literatura infantil
Contenidos	<p>Reflexiones y conocimientos previos</p> <p>Concepto de literatura infantil</p> <p>Características de la literatura infantil</p> <p>Tipologías, formatos y géneros de literatura infantil</p> <p>Actividades de animación a la lectura</p>

Tabla 1. Competencias, objetivos y contenidos. Fuente: Elaboración propia.

4.3. Metodología

El modelo pedagógico adoptado se sustenta en los principios del constructivismo y las teorías socioculturales (Vygotsky, 1986), así como en metodologías de enseñanza que enfatizan la acción como elemento esencial para la adquisición de competencias. En particular, se ha aplicado el enfoque por tareas y el trabajo cooperativo, ya que estos métodos fomentan el desarrollo de las competencias y objetivos que se persiguen (Cassany, 2003; Eusebio-Hermira, 2017, 2020; Jiménez Calderón y Rufat, 2018).

4.4. Procedimiento. Elementos del *Escape Game*

En la Tabla 2 se especifican los elementos de gamificación utilizados en el diseño del EG.



Herramienta digital	Para el diseño del EG, se ha utilizado Genial.ly y H5p para la creación de actividades interactivas.
Narrativa	El EG sumerge a los estudiantes en el papel de futuros docentes con la misión de obtener la lista de actividades de animación a la lectura para su implementación en los cursos de EP.
Mecánicas y dinámicas: misiones, retos, actividades y tareas	Deberán realizar tres misiones, más una misión final. Cada misión plantea tres tipos de pruebas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades con las que se adquiere el conocimiento del contenido curricular. 2. Retos con los que han de demostrar la adquisición de ese contenido. 3. Tareas con las que desarrollan las competencias del Grado y las habilidades de comprensión, expresión y mediación.
	Con cada una de las tareas los estudiantes conseguirán un código, que les permitirá acceso a la lista de actividades de animación a la lectura y a las instrucciones para realizar la tarea final.
Tarea final	Los alumnos deben elegir tres de las actividades de animación a la lectura sugeridas por Colomer (2010) y elaborar un catálogo interactivo para la página web del supuesto centro de EP.

Tabla 2. Elementos del *Escape Game*. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ofrece el detalle de cada una de las misiones, actividades y retos.

Misión 1. Concepto de literatura infantil

Objetivos, contenidos y habilidades	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones y conocimientos previos del tema. • Concepto de literatura infantil • Lectura en alto • Competencia digital • Competencia literaria • Expresión escrita (procesos y exposición) • Búsqueda de información, selección y toma de decisiones 	CG8, CM. 8.7.3, CT 7, CT13.

Tabla 3. Objetivos, contenidos, habilidades, competencias. Misión 1. Fuente: Elaboración propia.



Actividad: actividad interactiva en H5P para presentar los contenidos.

Tiene como objetivo activar los conocimientos previos de los estudiantes. También, se busca promover el desarrollo de habilidades cognitivas, como la identificación y definición de conceptos.

Reto: actividad interactiva para revisar los contenidos aprendidos previamente.

Tarea 1: la primera tarea de la unidad didáctica consistirá en la creación de un *Padlet* compartido. Deben seleccionar un libro y elegir un extracto significativo, grabar un mensaje de voz y subirlo al *Padlet*.

Tarea 2: actividad de escritura e investigación que se desarrolla en dos fases. En la primera, los estudiantes deben elegir dos o tres de los beneficios de la literatura aprendidos en la actividad 1 e investigar sobre ellos. En la segunda, deben plasmar sus reflexiones en una exposición escrita que publicarán en el campus. Para ayudarles en este proceso, se les proporciona un enlace a la página web de Didactext, donde accederán a una guía que les orientará en los procesos cognitivos de la escritura.

Misión 2. Características de la literatura infantil

Objetivos, contenidos y habilidades	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Características de la literatura infantil • Estrategias de aprendizaje • Expresión e interacción oral • Competencia digital • Competencia literaria • Comprensión lectora • Expresión escrita (procesos y exposición) • Búsqueda de información, selección y toma de decisiones 	CM. 8.7.3, CG8, CT 13, CT10, CT4, CM 8.7.4, CT7, CM8.8.

Tabla 4. Objetivos, contenidos, habilidades, competencias. Misión 2. Fuente: Elaboración propia.

Actividad: se presentan los contenidos teóricos a través de un vídeo realizado por la profesora. Se recuerda a los estudiantes que la información del vídeo será necesaria para la realización del reto, por lo que se les invita a que planifiquen su tiempo y decidan qué estrategia van a utilizar para adquirir y recordar los conocimientos de manera efectiva.

Reto: actividad interactiva para revisar los conceptos aprendidos. Se sugiere al grupo que, antes de enfrentarse a la actividad, pongan en común los conocimientos adquiridos en el visionado del vídeo. Esta actividad les permite desarrollar habilidades de metacognición al reflexionar sobre la comprensión de los contenidos.

Tarea 1: deben compartir otro libro. Se les pide que resuman el argumento de la obra y expliquen las razones de su elección y subirlo al *Padlet*. Los estudiantes practican sus habilidades de síntesis y análisis literario.

Tarea 2: actividad de escritura e investigación a través de una *wiki*. Como punto de partida se les remite a la lectura de un artículo [Cerrillo, P. y Sánchez, C (2006: "La literatura con mayúsculas" en Revista OCNOS, pp. 7-21]. La *wiki* es una actividad que desarrolla no solo la escritura, sino también la lectura y la interacción.



Misión 3. Tipología, formatos y géneros de literatura infantil

Objetivos, contenidos y habilidades	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología, formatos y géneros de literatura infantil • Estrategias de aprendizaje • Comprensión oral • Expresión e interacción oral • Competencia digital • Competencia literaria • Comprensión lectora • Expresión escrita (procesos y exposición) • Búsqueda de información, selección y toma de decisiones 	CM. 8.7.3, CG8, CT 13, CT7, CT10, CT4, CM8, CT13, CM8.8, CM8.7.4.

Tabla 5. Objetivos, contenidos, habilidades, competencias. Misión 3. Fuente: Elaboración propia.

Actividad: se presentan los contenidos teóricos a través de una presentación interactiva en H5P.

Reto: los estudiantes deberán visualizar un vídeo donde se les presentan diferentes libros y deberán determinar a qué formato y género se refieren.

Tarea 1: los estudiantes deberán elegir un género, buscar un libro que se ajuste a este y grabar un vídeo presentándolo y subirlo al *Padlet*.

La actividad fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que tendrán que explicar de manera concisa y clara las características del género elegido y justificarlo.

Tarea 2, opcional: actividad opcional de reflexión y análisis crítico sobre uno de los libros de literatura infantil y juvenil mencionados en la Misión 1. Los estudiantes deberán elegir un libro y realizar un análisis de su calidad literaria.

Misión final. Actividades para el fomento de la lectura en Educación Primaria

Para poder acceder a la misión final, los estudiantes deben introducir los tres códigos obtenidos.

Objetivos, contenidos y habilidades	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de animación a la lectura • Comprensión audiovisual • Pensamiento crítico • Actividades de animación a la lectura • Comprensión oral • Expresión e interacción oral • Expresión escrita • Competencia digital 	CM. 8.7.3, CG8, CT 13, CT4, CT7, CT10, CM 8.8., CT. 7.4.

Tabla 6. Objetivos, contenidos, habilidades, competencias. Misión final. Fuente: Elaboración propia.

Actividades 1 y 2: visionado de una entrevista con Francisco Mora sobre la importancia de la motivación en el aprendizaje. Se pide que se centren en una sección específica con el propósito de que, en la siguiente actividad interactiva, ordenen el resumen del mensaje del neurocientífico. **Tarea final:** deben elegir tres actividades de fomento a la lectura de la lista proporcionada por Colomer (2010) para crear un catálogo con el detalle de la implementación mediante una herramienta digital. Esta actividad desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades pedagógicas de los futuros maestros.

4.4. Cronograma

Esta experiencia se condujo durante 8 horas de clases presenciales más otras 8 de trabajo autónomo.

4.5. Evaluación

Se utilizaron los instrumentos de evaluación descritos en el apartado de Metodología: rúbricas, test de contenidos y cuestionarios de autoevaluación.

5. Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la implementación del EG.

5.1. Calificación de las tareas a través de rúbricas

En las rúbricas, cada criterio se calificaba en una escala del 1 al 3, siendo 1 la calificación más baja y 3 la más alta. La calificación final del alumno se determinaba sumando todas las puntuaciones obtenidas en los criterios. Los rangos de calificación eran los siguientes: una puntuación de 3 representa un total de 10 a 12 puntos, una puntuación de 2 abarca de 6 a 9 puntos, y una puntuación de 1 comprende de 4 a 5 puntos.

A continuación, se presentan los resultados de cada tarea, se recuerdan los objetivos, contenidos y habilidades que se evaluaron y se describen los criterios que se utilizaron en las rúbricas.

Misión 1. Tarea 1 (lectura en alto de un fragmento literario). Rúbrica 1

Una mayoría de alumnos obtuvo la máxima calificación, lo cual demuestra sus habilidades de lectura en alto. La tarea pretendía también evaluar su competencia literaria y hacerles conscientes del grado de interés que tienen por la lectura.

Se trataba de compartir la tarea a través de un *Padlet*, con el que ningún estudiante demuestra falta de competencia digital.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CG8, CT10, CT13 Lectura en alto Competencia digital Competencia literaria 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Claridad Ritmo y fluidez Expresividad y entonación 	1 punto: 0 estudiantes 2 puntos: 5 estudiantes 3 puntos: 26 estudiantes

Figura 1. Resultados Tarea 1. Misión 1. Fuente: Elaboración propia.

Misión 1. Tarea 2 (exposición sobre los beneficios de la lectura). Rúbrica 2

En esta tarea de escritura, se identifican algunos problemas que requieren atención. Ningún estudiante obtiene la calificación máxima y cinco alumnos presentan serias dificultades al escribir. En general, les cuesta organizar sus ideas de manera clara, coherente y adecuada para componer un texto expositivo. No se observan dificultades en la búsqueda de información sobre el tema, pero sí en la organización y redacción del contenido.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CT10, CT13, CM8.8, CM 8.7.4 Expresión escrita (procesos y exposición) Búsqueda de información, selección y toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Adecuación Coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección 	1 punto: 5 estudiantes 2 puntos: 18 estudiantes 3 puntos: 0 estudiantes

Figura 2. Resultados Tarea 2. Misión 1. Fuente: Elaboración propia.

Misión 2. Tarea 1 (resumen del argumento de un libro leído). Rubrica 3

La tarea de escritura era menos extensa y por tanto menos compleja que el texto expositivo de la tarea anterior. Es importante destacar que ningún alumno obtuvo la calificación mínima de 1; sin embargo, solo cinco lograron obtener un 3. Además de la mayor simplicidad del texto, la mejora en los resultados podría atribuirse al proceso de corrección y retroalimentación realizado en el escrito anterior.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CG8, CT10, CT13, CM8.7.4 Expresión escrita Competencia digital Competencia literaria 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Adecuación Coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección 	1 punto: 0 estudiantes 2 puntos: 26 estudiantes 3 puntos: 5 estudiantes

Figura 3. Resultados Tarea 1. Misión 2. Fuente: Elaboración propia.

Misión 2. Tarea 2 (actividad de investigación sobre diferentes temas). Rúbrica 4.

En esta tarea, ningún estudiante obtiene la nota máxima y un porcentaje bastante alto de alumnos (11) sacan un 1.

En la evaluación de las categorías de la rúbrica, se observa una disminución de puntos en el primer aspecto: el cumplimiento de la tarea. Todos los estudiantes obtienen solo un punto en esta categoría, ya que ninguno considerad las aportaciones de los compañeros para sumar las suyas.

En cuanto a los criterios relacionados con la escritura, el error principal radica en la falta de adecuación del tipo de texto, que debería ser un resumen basado en la recopilación de información de diversas fuentes. Además, se observa una falta de comprensión de la finalidad del texto, que es brindar información sobre el tema a los compañeros.

Es posible que el problema radique tanto en el diseño de la tarea como en las instrucciones proporcionadas sobre el uso de la wiki. El alumnado parece no haber comprendido que una wiki es una herramienta destinada al trabajo colaborativo, donde los participantes pueden compartir y organizar información, aportar ideas, realizar correcciones y mejoras, y construir conjuntamente el producto final. Para mejorar esta situación, es necesario brindar una guía clara que incluya un esquema del proceso, indicando qué deben buscar los estudiantes, asignando los temas y definiendo la creación del documento final.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
CT7, CT10, CT13, CM8.8, CM8.7.4 <ul style="list-style-type: none"> Comprensión lectora Expresión escrita (procesos y exposición) Búsqueda de información, selección y toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Adecuación Coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección 	1 punto: 11 estudiantes 2 puntos: 20 estudiantes 3 puntos: 0 estudiantes

Figura 4. Resultados Tarea 2. Misión 2. Fuente: Elaboración propia.

Misión 3. Tarea 1 (grabar un vídeo describiendo un género de literatura infantil). Rúbrica 5.

En esta tarea, al introducir una nueva categoría, los criterios totales se distribuyen de la siguiente manera: 3 puntos corresponden a un rango de 13 a 15, 2 puntos abarcan el rango de 7 a 12, y 1 punto se asigna a calificaciones entre 5 y 6.

En esta evaluación se considera el dominio del contenido y la expresión oral, así como la descripción oral del género y formato elegido. Además, se valora el producto final, es decir, el vídeo, por lo que se han añadido los criterios de Contenido y Originalidad y creatividad.

Las calificaciones más bajas se obtuvieron en el criterio relativo al uso del lenguaje (adecuación, coherencia y cohesión). En esta categoría no se registró ninguna calificación de 3, a diferencia del resto de los criterios.

El alumnado demostró dominio de herramientas de grabación y edición de vídeos.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CG8, CT10, CT13, CM8. Expresión oral Competencia digital Competencia literaria 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Contenido Adecuación, coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección Originalidad y creatividad 	1 punto: 0 estudiantes 2 puntos: 16 estudiantes 3 puntos: 15 estudiantes

Figura 5. Resultados Tarea 1. Misión 3. Fuente: Elaboración propia.

Misión 3. Tarea 2. (opcional: valoración literaria de un libro). Rúbrica 6.

Los criterios de calificación también se organizan en cinco categorías; en este caso, se ha añadido la capacidad de análisis y reflexión crítica. Se trata de una tarea opcional que fue completada por 12 personas.

En esta evaluación se busca medir la calidad literaria a partir de la lectura de la bibliografía asignada, así como la capacidad de análisis y reflexión crítica, y, por supuesto, la habilidad de expresión escrita. Se observa una mejora en la escritura. A pesar de estos avances, todos los participantes obtuvieron una puntuación de 2, pero solamente tres personas logran obtener una puntuación de 3 en la capacidad de análisis y reflexión crítica.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CT7, CT10, Ct13, CM8.8, CM8.7.4. Comprensión lectora Expresión escrita (procesos y exposición). Búsqueda de información, selección y toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Capacidad de análisis y reflexión crítica Adecuación Coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección lingüística. 	1 punto: 0 estudiantes 2 puntos: 12 estudiantes 3 puntos: 0 estudiantes

Figura 6. Resultados Tarea 2. Misión 3. Fuente: Elaboración propia.

Misión final. Tarea final (elaborar un catálogo digital de actividades de animación a la lectura para Primaria). Rúbrica 7.

Existen también cinco categorías en esta evaluación.

Con la tarea, se evalúan diversas habilidades y competencias. En primer lugar, se valora el dominio del contenido, es decir, la capacidad de los participantes para implementar acciones con el objetivo de fomentar la lectura en el entorno educativo de EP, teniendo en cuenta todos los detalles necesarios para su implementación. Además, se evalúa la originalidad y competencia digital de los participantes.

Otro aspecto considerado es el trabajo en equipo, donde se busca que los estudiantes interactúen y colaboren de manera conjunta. Se valoran las habilidades de comunicación, la capacidad para tomar decisiones en grupo y la disposición para trabajar de forma colaborativa, reconociendo la importancia de la interacción entre los participantes en el logro de los objetivos planteados.

Finalmente, la expresión escrita juega un papel fundamental. Se espera que los participantes sean capaces de desarrollar y describir de manera clara y concisa una propuesta didáctica relacionada con el fomento de la lectura. En este aspecto, se ha notado una mejora significativa en la escritura, ya que 17 alumnos obtienen una puntuación de 3 en los criterios relacionados con la expresión escrita.

Se aprecia un dominio de las herramientas digitales y un esfuerzo evidente por demostrar creatividad.

Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades	Criterios, según rúbrica	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> CM. 8.7.3, CT7, CT10, CT4, CM 8.8., CT. 7.4. Actividades de animación a la lectura. Comprensión oral Expresión e interacción oral. Expresión escrita. Competencia digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de la tarea Contenido. Adecuación, coherencia y cohesión Riqueza léxica y corrección lingüística. Originalidad y creatividad. 	1 punto: 0 estudiantes 2 puntos: 14 estudiantes 3 puntos: 17 estudiantes

Figura 7. Resultados Tarea final. Misión final. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha podido apreciar, los resultados de las tareas arrojan una valoración notable de la adquisición de las competencias y de las habilidades que se buscaban desarrollar.

5.2. Calificación de la adquisición de los contenidos a través del test de evaluación

Para la evaluación de los contenidos se decidió utilizar también una herramienta digital, en concreto un Kahoot.

El test consta de once preguntas relacionadas con los contenidos abordados a lo largo de las actividades del EG. Los resultados obtenidos muestran un buen desempeño en general.

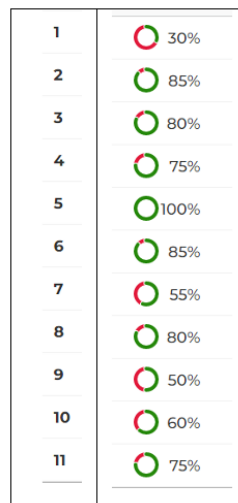


Figura 8. Resultados del test de evaluación de contenidos a través de la herramienta Kahoot.

5.3. Test de percepciones y autoevaluación a través de un Formulario de Google (20 preguntas)

En cuanto a las seis preguntas sobre los conocimientos de los participantes sobre la herramienta de gamificación (EG) y su percepción de esta, se han destacado las tres respuestas más comunes. En la pregunta 1, referente a la definición del EG, las palabras más utilizadas fueron "juego", "gamificación" y "aprendizaje", lo cual resalta su propósito. Todos los participantes estaban familiarizados con esta herramienta (pregunta 2), pero solo cinco habían tenido experiencia previa en el ámbito académico.

En la pregunta 3, se solicitó una valoración emocional de la actividad. Las respuestas se agruparon en sentimientos positivos, negativos e indiferentes, y como se muestra en el gráfico de la Figura 9 todos coinciden en una valoración positiva. Las razones que sustentan esta valoración (pregunta 4) se agruparon en tres aspectos recurrentes: "he aprendido técnicas docentes", "hemos aprendido de manera activa y divertida" y "ha contribuido a crear un ambiente positivo y fortalecer el grupo".

En la pregunta 5, se les pidió su opinión sobre el EG como herramienta didáctica. Las respuestas mayoritarias coinciden en señalar que es una técnica que promueve el aprendizaje y el trabajo en equipo, y que es educativa e instructiva. Además, en la justificación de su elección (pregunta 6), describen al EG como una herramienta que fomenta la construcción activa e inclusiva del conocimiento.

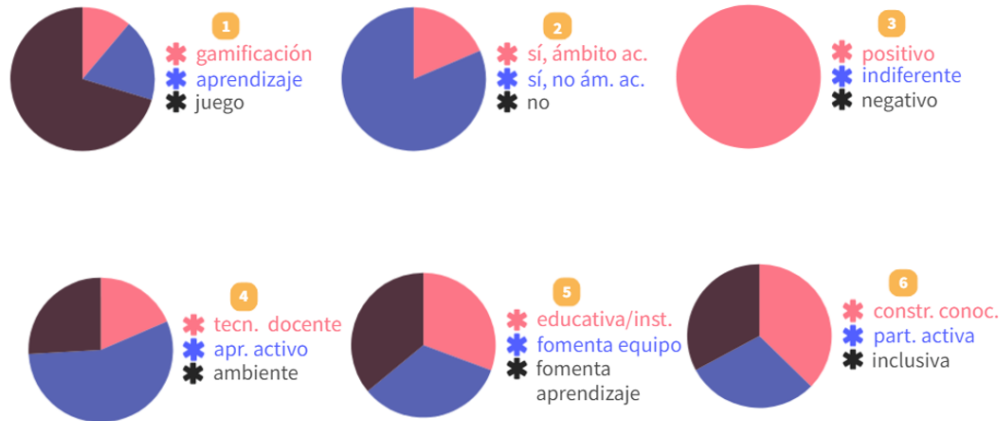


Figura 9. Resultados de las preguntas 1 a 6 del cuestionario de percepciones y autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la autoevaluación de las competencias adquiridas en el Grado (preguntas 7 a 15), se solicitó a los participantes que calificaran su nivel de aprendizaje en una escala del 1 al 5, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta. Según se muestra en la Figura 10, se observa una consideración mayoritaria de que la actividad ha contribuido al desarrollo de las competencias programadas. Sin embargo, resulta interesante analizar en detalle aquellas competencias que han obtenido una puntuación más baja y reflexionar sobre las posibles razones:

CT13: Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

CM873: Conocer el currículo escolar de Lengua Castellana y Literatura.

CM874: Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Resulta sorprendente que algunos alumnos no hayan percibido que la actividad favorecía el aprendizaje autónomo, considerando que debían organizar y completar las actividades y tareas dentro de los plazos establecidos. Además, es notable que haya estudiantes que sientan que no hayan mejorado su competencia comunicativa a través de las tareas de cada misión. En este último caso, suponemos que se trata de una interpretación de la competencia, y algunos estudiantes podrían haber pensado que la actividad no abarcaba el desarrollo de las otras lenguas cooficiales. También es relevante señalar que algunos estudiantes no fueron conscientes de los contenidos del currículo escolar de Educación Primaria que se estaban adquiriendo a través de la actividad.

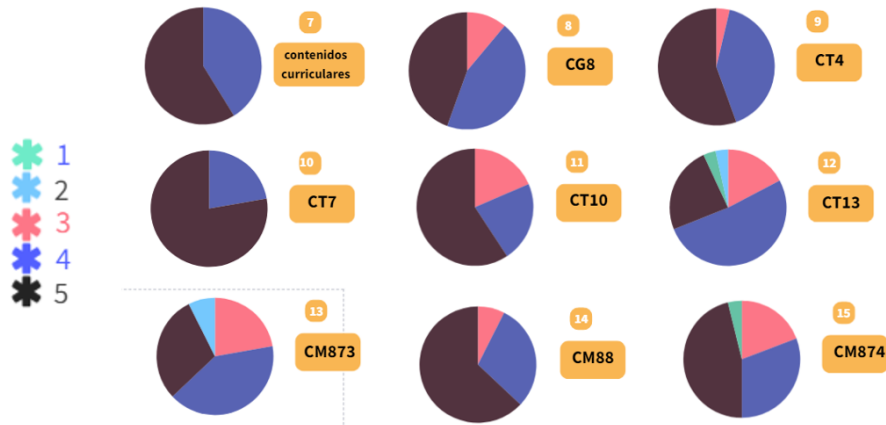


Figura 10. Resultados de las preguntas 7 a 15 del cuestionario de percepciones y autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

Por último, la valoración de su interés y motivación por los contenidos, las actividades, retos y tareas de cada una de las misiones (preguntas de la 17 A LA 20) reflejan también resultados positivos. Únicamente son los contenidos y las actividades de la misión final la que ha generado en dos alumnos un interés menor.



Figura 11. Resultados de las preguntas 17 a 20 del cuestionario de percepciones y autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.



En resumen, los resultados de la experiencia confirman lo que indicaban los estudios consultados: la gamificación aumenta significativamente la motivación del estudiantado, incrementando su interés por la materia y contribuyendo indirectamente a mejorar el aprendizaje de los objetivos programados, pero, sobre todo, contribuye a fomentar un ambiente de enseñanza-aprendizaje positivo, fortaleciendo la cohesión del grupo y generando un notable interés por la implicación activa en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio.

Aunque se logró medir con éxito la adquisición de contenidos mediante el test Kahoot, no se puede afirmar con certeza que no se hubiera conseguido de igual manera con una metodología tradicional, ya que no se realizó una comparación directa. Además, tampoco es posible realizar conexiones con experiencias previas porque, como se ha resaltado en la metodología, las investigaciones sobre experiencias similares en el ámbito educativo no han abordado este aspecto a través de instrumentos cuantitativos o cualitativos.

De igual manera, en lo que respecta al desarrollo de habilidades lingüísticas, es necesario tener precaución al interpretar los resultados, ya que tampoco ningún estudio previo se centró en este aspecto. No obstante, se puede afirmar que se observó una mejora en estas habilidades a lo largo de las tareas, junto con la diligencia y motivación de los alumnos para realizarlas y aplicar las correcciones y observaciones proporcionadas por la docente en la retroalimentación.

Estos hallazgos sugieren una influencia positiva del EG en el contexto educativo, aunque se requieren investigaciones adicionales para profundizar en sus efectos y compararlos con enfoques más tradicionales y obtener así también un número mayor de participantes.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas de esta investigación destacan el efecto positivo del uso del EG como herramienta efectiva para motivar el aprendizaje y fomentar el desarrollo de competencias en el contexto educativo de futuros maestros de EP, con las limitaciones expuestas en la discusión.

En este sentido, el diseño adecuado de las actividades de las misiones se revela como un factor crucial para el éxito de esta estrategia pedagógica. Es fundamental que estas permitan a los estudiantes construir conocimiento de manera activa, involucrándolos de manera significativa en el proceso de aprendizaje, estimulando su curiosidad y desafiándolos intelectualmente. Además, en su diseño se deben considerar los intereses personales de los estudiantes y su perspectiva como futuros docentes, con el fin de generar un sentido de relevancia y motivación. Algunas posibles tareas incluyen:

- Pequeños proyectos de investigación: solicitar a los estudiantes que investiguen sobre temas relevantes para su futura labor docente, fomentando la búsqueda de información, el análisis crítico y la presentación de resultados. (Tarea 2, misión 2).



- Diseño de actividades creativas: pedir a los estudiantes que diseñen actividades lúdicas y creativas para enseñar conceptos específicos a sus compañeros, lo que implicaría planificar y organizar recursos, secuencias didácticas y evaluaciones adecuadas. (Tarea 1 misiones 1, 2, 3 y tarea final).
- Resolución de problemas auténticos: plantear situaciones que los estudiantes deban analizar y resolver, promoviendo el pensamiento crítico, la toma de decisiones fundamentadas y la aplicación de conocimientos en contextos prácticos. (Tarea 2, misión 3 y tarea final).
- Creación de materiales educativos: solicitar a los estudiantes que diseñen materiales didácticos innovadores, como presentaciones, videos educativos, juegos interactivos, etc. (Tarea 1, misión 3 y tarea final)

Todas estas tareas deben brindar a los estudiantes oportunidades de práctica de la lengua para desarrollar habilidades de comprensión, expresión, interacción y mediación. En todas ellas es fundamental ofrecer un entorno de apoyo y retroalimentación constante, de modo que puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y mejorar sus habilidades.

Asimismo, se ha observado que las actividades interactivas y dinámicas desempeñan un papel fundamental al facilitar la memorización y asimilación de los contenidos, lo que promueve una comprensión más profunda y duradera. (Actividades y retos de todas las misiones).

De igual forma, se destaca la importancia de considerar tanto el trabajo en grupo como el individual, ya que ambos enfoques ofrecen beneficios complementarios en el desarrollo de habilidades comunicativas y la adquisición de competencias sociales.

En conclusión, el uso adecuado del EG como estrategia pedagógica ofrece numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Proporciona una experiencia educativa dinámica y participativa, donde los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Sin embargo, es fundamental que las actividades estén cuidadosamente planificadas y diseñadas para maximizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Al considerar estos aspectos, se puede aprovechar al máximo el EG como una herramienta efectiva para fomentar la motivación, el desarrollo de competencias y el aprendizaje significativo en el contexto educativo de la formación de profesores de EP.

Referencias

- Alejaldre, L. y García Jiménez, A. M. (2016). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. En M. P. Celma, M.J. Gómez y C. Morán, C. (Dirs.), *Cultura hispánica: actas del I Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)* (pp. 83-87). <https://bit.ly/3PqtvdY>
- Area, M. y González, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <https://doi.org/gfj56n>
- Batlle-Rodríguez, J., González, V. y Pujolà, J. T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2(II), 5-160. <https://doi.org/10.7410/1357>



- Calle-Carracedo, M., Sánchez-Agustí, M., López-Torres, E., Martínez-Ferreira, J. M., Miguel-Revilla, D. y Carril-Merino, T. (2020). Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un escape room sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Eds.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 319-330). <https://doi.org/mmrif>
- Cassany, D. (2003). Aprendizaje cooperativo. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3VfUgpb>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (2.ª ed.). Editorial Síntesis.
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Elementos de juego y motivación: reflexiones en torno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de grado para Game Designers. En R. S. Contreras Espinosa y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 55-66). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Contreras-Espinosa, R. S. y Eguia, J.L. (2017). *Gamificación en las aulas universitarias*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3TniqM1>
- Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 29-41. <https://doi.org/ctbq>
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/gk7v3m>
- Eukel, H.E., Frenzel, J.E., Cernjsca, D. (2017). Educational gaming for Pharmacy students - Design and evaluation of a diabetes-themed escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 6265.
- Eusebio-Hermira, S. (2017). Técnicas docentes y dinámicas de aula. En A.M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 729-757). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Eusebio-Hermira, S. (2020). Sección III: Estudiantes. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *La gestión del aula de español* (pp. 74-81, 95-99). Difusión.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. <https://bit.ly/492Xb7Q>
- Gámez-Fernández, C. M., y Merino, J. (2020). Escape Room y Breakout en la educación superior. El desarrollo de la competencia intercultural y plurilingüe para el profesorado en formación de Educación Primaria. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. Hilario Martín Padilla (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2245-2254). Octaedro.
- García Casaus, F., Cara Muñoz, J. F., Martínez Sánchez, J. A. y Cara Muñoz, M. M (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, Educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1 (1), 16-24. <https://bit.ly/48XEIta>
- González-González, C., y Rodríguez-Martín, A. (2019). Escape Room como técnica educativa en la formación universitaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 165-186. <https://bit.ly/4aaRxRW>
- Guevara-Vizcaíno, C. F., Cordero-Cordero, G. y Erazo-Álvarez, C.A. (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina, *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 328-341. <https://doi.org/mmrgr>
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. <https://bit.ly/49SrjEf>
- Jiménez Calderón, F. y Rufat, A. (2018). "Diseño de unidades didácticas". En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (Eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 17-48). EnClave ELE.



- Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La ludificación en juego: la percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE. Revista de Innovación e Investigación En Educación*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/mmrh>
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M. y Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de Primaria. Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Revista Prisma Social* (31). <https://bit.ly/4cfAss3>
- Moreno Fuentes, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 66-79. <https://bit.ly/3PpoFxx>
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-47. <https://doi.org/ggmw>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, (44). <https://doi.org/hw3p>
- Poyatos, C. (2018). Enigma, motivación y aprendizaje. Escape Rooms y BreakOuts educativos. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos* (307-308), 7-10.
- 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/gnxx8f>
- Pujolà, J. T., y Herrera, F. (2018). Gamificación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 583-595). Routledge.
- Sailer, M., Ulrich, J., Mayr, S. y Mandi, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, (69), 371-380. <https://doi.org/f9tr2z>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in High school classrooms from the perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://doi.org/f9tr2z>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton Digital Press.
- Zarco, N., Machancoses, M. y Fernández Piqueras, R. (2020). La eficacia de la Escape Room como estrategia de motivación, cohesión y aprendizaje de Matemáticas en sexto de Educación Primaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (56), 23-42. <https://doi.org/mmrj>