

Universidad Europea CANARIAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ESTIMULADORA DE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Verónica Peiró Quesada

TRABAJO FINAL DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL, ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

Dirigido por Martina Ramírez Orduña

Convocatoria de junio de 2025

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mi familia, cuyo apoyo incondicional, comprensión y, sobre todo, paciencia, han sido fundamentales para la realización de este Trabajo de Fin de Máster. Sé que durante este periodo mis conversaciones giraban, únicamente, en torno a artículos científicos y métodos de gamificación, tanto que hasta ellos se han convertido en expertos de la materia.

También a mi pareja, mi cómplice incansable, que con sus ánimos y la confianza depositada en mí, no ha dejado de recordarme mi capacidad y mi valía para afrontar esta etapa llena de crisis y de dudas existenciales. Su apoyo ha sido, sin duda, la partida extra de motivación que todo proceso de gamificación necesita para alcanzar ese nivel final.

Y, en general, gracias a mis profesores/as y, en específico, a mi tutora académica, por haber creído en mí cuando yo solo veía borradores, reformulaciones continuas y muchas páginas en blanco aún por redactar. Gracias a todos por brindarme el aliento necesario para no desfallecer y por convertir esta etapa en una experiencia de crecimiento personal. Sin todos ellos, el logro no tendría el mismo sentido.

Índice

Agradecimientos 1

Resumen 3

Abstract....4

1. Introducción 5

1.1. Relevancia de la investigación 6

1.2. Justificación de la investigación 8

2. Marco teórico....11

2.1. De los enfoques pedagógicos tradicionales a la innovación académica: el lugar de la gamificación en la educación 12

2.1.1. El surgimiento de la gamificación 13

2.1.2. Aprendizaje Basado en Juegos vs. Gamificación y sus elementos....15

2.2. El factor motivacional a través de la gamificación....18

2.2.1. Teorías de la motivación....20

2.3. El rendimiento académico como finalidad última de la gamificación 23

3. Metodología....27

3.1. Objetivos....27

3.2. Diseño 28

3.3. Estrategia de búsqueda 29

3.4. Criterios de inclusión y exclusión 30

4. Resultados y análisis crítico 32

5. Discusión y conclusiones 43

5.1. Discusión de los resultados y revisión de los objetivos....43

5.2. Conclusiones e implicaciones prácticas....48

5.3. Limitaciones 50

5.4. Prospectiva....52

6. Contribución de la investigación a los ODS 53

7. Referencias....55

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster analiza el impacto de la gamificación como metodología de enseñanza en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el territorio español. Su aplicación se evalúa a partir de una revisión sistemática de la literatura científica más pertinente del panorama educativo actual, que examina la influencia que produce su implementación no solo sobre la variable de motivación, sino también sobre la de rendimiento académico, que causa una mayor discrepancia. La selección de los artículos se ha llevado a cabo mediante un riguroso proceso metodológico fundamentado en unos criterios específicos de inclusión y exclusión que determinan la configuración de la muestra final. Los resultados evidencian que la gamificación, frente a las restricciones de las metodologías tradicionales, promueve una mayor motivación del alumnado, así como la adquisición de las competencias y habilidades establecidas en el currículo de la materia de LCL. Sin embargo, se señala la importancia de estructurar un diseño gamificado que valore tanto las características generales del grupo, como la diversidad de estilos de aprendizaje, dado que la ausencia de estas consideraciones puede comprometer la eficacia de la gamificación como metodología pedagógica. Por consiguiente, con una implementación adecuada, la gamificación se constituye como una herramienta significativa para armonizar el aprendizaje y la diversión, promoviendo el desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: desempeño escolar; enfoque pedagógico; estimulación; lengua española; ludificación.

Abstract

This Master's Thesis analyzes the impact of gamification as a teaching methodology in the subject of Spanish Language and Literature during the stage of Compulsory Secondary Education in Spain. Its application is evaluated through a systematic review of the most relevant scientific literature in the current educational landscape, examining the influence of its implementation not only on the variable of motivation but also on academic performance, which shows greater discrepancy. The selection of articles was carried out through a rigorous methodological process based on specific inclusion and exclusion criteria that determined the configuration of the final sample. The results show that, compared to the limitations of traditional methodologies, gamification promotes greater student motivation, as well as the acquisition of the competencies and skills established in the Spanish Language and Literature curriculum. However, the importance of structuring a gamified design that considers both the general characteristics of the group and the diversity of learning styles is highlighted, as the absence of these considerations may compromise the effectiveness of gamification as a pedagogical methodology. Consequently, with proper implementation, gamification becomes a meaningful tool for harmonizing learning and fun, fostering the holistic development of students.

Keywords: ludification; pedagogical approach; school performance; Spanish language; stimulation.

1. Introducción

La gamificación se ha convertido en un fenómeno ampliamente extendido en distintas áreas de investigación. Esta herramienta de aprendizaje, que ha emergido en la nueva era de la información, tiene su origen en el mundo empresarial. Inicialmente fue empleada como estrategia orientada a la manipulación de la diversión y los elementos propios del juego con el propósito de incrementar la motivación de los trabajadores. El fin último consistía en optimizar su rendimiento laboral y, en consecuencia, elevar la productividad de la organización, lo que se traducía en una mejora de los ingresos económicos. Esta tuvo una enorme acogida y el gran impacto que generó en el sector de los negocios produjo su extensión inmediata a otros ámbitos y, como era de esperar, no tardaría en revolucionar el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de su gran aceptación, existen detractores (Almeida et al., 2023), que muestran su clara resistencia a la incorporación de los nuevos métodos de enseñanza surgidos en las últimas décadas.

En este sentido, la gamificación se configura como una metodología innovadora que se desarrolla para dar respuesta a la problemática actual a la que se enfrentan los docentes dentro del aula. La gamificación, frente a los enfoques tradicionales, focaliza su atención en el estudiante, convirtiéndolo en el protagonista del aprendizaje. Para ello, se incorporan dinámicas y mecánicas propias del juego, orientadas a la creación de un entorno educativo estimulante y participativo. Dicho entorno, por una parte, favorece la implicación activa del alumnado, promoviendo su compromiso y dedicación en función del logro de los objetivos de aprendizaje; y por otra, propicia elevados niveles de motivación, lo cual repercute positivamente en una mejora significativa del rendimiento académico.

Y son precisamente hacia estas dos líneas de análisis, la motivación y el rendimiento académico, a las que se les dirigirá la mayor parte de la atención en la presente investigación, estando ambas estrechamente relacionadas a lo largo de todo el estudio. Porque aunque la mayoría de ellos incidan en la importancia del componente motivacional, no se debe olvidar que la finalidad pedagógica de la gamificación es la adquisición del conocimiento por medio de un aprendizaje significativo. Y para comprobar si realmente la gamificación es una herramienta efectiva dentro del aula, se van a analizar de manera detallada diversos trabajos de investigación que llevan a cabo proyectos gamificados en diferentes centros escolares de España, en la etapa educativa correspondiente a la

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de manera concreta en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (LCL), para acotar el campo de estudio.

El principal objetivo de este estudio es dar cuenta de la validez de la gamificación como metodología potenciadora, tanto de la motivación del alumnado de ESO, como de su rendimiento académico de forma sustancial. Por este motivo, se han planteado una serie de interrogantes a los que se tratará de dar respuesta a lo largo de toda la revisión sistemática: ¿la gamificación se configura como una estrategia orientada únicamente al incremento de la motivación?, también, ¿compromete e involucra de manera efectiva al alumnado en la tarea en la que está inmerso? Y, fundamentalmente, ¿este método fomenta la adquisición de las competencias específicas del currículo de la materia de LCL, reflejándose en una notable progresión académica de su rendimiento?

Tal como se ha venido comprobando, la gamificación se presenta como una herramienta relativamente reciente que invita a la exploración de nuevas líneas de investigación futuras. A pesar de su corta trayectoria, en la esfera educativa se pueden reconocer posturas pedagógicas muy diferenciadas a partir de la revisión bibliográfica del corpus científico más actualizado hasta el momento. Por un lado, se encuentran las investigaciones de autores que respaldan su validez tanto para el incremento de la motivación como para la mejora del rendimiento académico (Vélez Osorio, 2016; Sánchez Pacheco, 2019; Díaz Estrada et al., 2024). Por otro lado, se hallan los estudios que aun reconociendo los efectos positivos de la gamificación, adoptan una postura crítica y rechazan su efectividad. Estos autores argumentan que la gamificación podría generar efectos negativos o incluso contraproducentes, si se realizase un mal uso de ella en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Almeida et al., 2023).

1.1. Relevancia de la investigación

La importancia de la investigación radica en la discrepancia identificada y en la falta de consenso hacia esta metodología, habiendo estudios que han resaltado su efectividad, mientras que otros subrayan los posibles efectos adversos. En este contexto, se ha destacado la efectividad de la gamificación frente a las metodologías tradicionales, no solo por su capacidad para estimular la motivación del alumnado, sino también por su potencial

para enriquecer el aprendizaje de una manera significativa. En consecuencia, se puede establecer una vinculación directa entre el componente motivacional y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en la que la motivación favorece una implicación activa del alumnado dentro del aula. Este compromiso conlleva unas interacciones pedagógicas más efectivas, que facilitan el desarrollo práctico de los contenidos y contribuyen a su consolidación, evitando que el conocimiento adquirido sea rápidamente olvidado. Así, lo señala Vélez Osorio (2016), quien muestra que "el proceso de gamificación promueve la motivación de lo que inmediatamente genera un mejor aprendizaje" (p. 29). En este sentido, Díaz Estrada et al. (2024) también sugieren que la gamificación constituye una herramienta eficaz para incrementar tanto la motivación del alumnado como su rendimiento académico:

> que este tipo de estrategias propicia un entorno favorable para motivar a los estudiantes en el aula y aumenta el rendimiento académico, porque si se puede aprender y divertirse, siempre y cuando se establezca un balance entre diversión y aprendizaje (p. 68).

En esta misma línea de discusión acerca de los beneficios reales de la gamificación, se encuentra la postura de Sánchez Pacheco (2019), quien defiende que gracias a la motivación obtenemos una "mayor participación en los foros y proyectos, […], mayores índices de asistencia […] cuan mayor es el efecto positivo sobre la gamificación y el compromiso" (p. 16). Además, apoya que el empleo de la gamificación favorece los resultados de aprendizaje en diferentes condiciones, lo que incide de manera directa en el rendimiento académico.

Sin embargo, no toda la literatura revisada adopta una postura favorable hacia la gamificación. En contraposición a sus defensores, resulta pertinente destacar el análisis llevado a cabo por Almeida et al. (2023), quienes advierten de los efectos adversos que pueden derivarse de un uso inadecuado de esta metodología. Su aportación es relevante no solo por señalar los efectos positivos, sino también por poner de manifiesto las deficiencias y limitaciones asociadas a una aplicación incorrecta dentro del aula. En este sentido, Almeida et al. (2023) afirman que:

> The most reported negative effects were lack of effect, worsened performance, motivational issues, lack of understanding, and irrelevance. The ethical issues of gaming the system and cheating were also often reported (p. 4).

Por consiguiente, es conveniente prestar atención a todos los factores involucrados en el proceso de aprendizaje antes de diseñar e implementar una propuesta basada en la gamificación, ya que cada uno de ellos influirá de manera determinante en el éxito o el fracaso de dicha metodología. Por ello, se han de tener en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar, los recursos humanos y materiales disponibles para llevar a cabo la programación, los diferentes estilos de aprendizaje que convergen en el aula, para prestar especial atención a las diferentes necesidades de aprendizaje y a la diversidad, así como a las necesidades colectivas del grupo-aula al completo.

Todos y cada uno de estos elementos resultan fundamentales, ya que su adecuada consideración y aplicación condicionarán directamente la consecución de los resultados positivos esperados con el uso de la gamificación. De no ser así, podrían derivarse consecuencias indeseadas, tales como la desmotivación o la falta de comprensión de las actividades, al percibirse como una pérdida de tiempo. Por esta razón, se ha insistido en las posibles repercusiones negativas de una aplicación incorrecta (Almeida et al., 2023) de esta metodología, con el objetivo de prevenirlas mediante una implementación rigurosa, consciente y efectiva.

1.2. Justificación de la investigación

Los motivos por los que se ha decidido llevar a cabo esta revisión sistemática son muy variados. El principal de ellos radica en el impacto transformador que ha tenido la tecnología sobre el sistema educativo, lo cual ha generado la necesidad de un cambio metodológico que se ajuste a las demandas y a las necesidades actuales del alumnado. En este contexto, se observa que los métodos tradicionales no logran responder de manera efectiva a estos requerimientos, por lo que se detecta un bajo rendimiento académico, un descenso en los niveles de motivación de los estudiantes y una disminución de la atención que estos prestan durante las clases.

El primero de ellos es el descenso del nivel de rendimiento académico que se muestra en el *Programme for International Student Assessment* de 2023, conocido comúnmente con el nombre de informe PISA. Este programa consiste en realizar un conjunto de pruebas cognitivas a los alumnos/as de 15 años de edad, para evaluar sus competencias en tres

ámbitos: matemáticas, comprensión lectora y ciencias (Garrido-Yserte, 2019). Este informe no solo mide el conocimiento en estas materias concretas, sino también su capacidad para aplicar lo aprendido a situaciones del mundo real. En el caso de España, los datos de 2023 revelan que los alumnos/a españoles/as han obtenido los peores resultados de los últimos veinte años. De entre los datos recogidos, se observa, que en lectura, España se sitúa con 474 puntos, tres puntos menos que la edición anterior; y en matemáticas, España obtiene 473 puntos, lo que supone una caída de ocho puntos respecto a la anterior edición.

De este modo, al analizar los datos de años pasados, se detecta que la disminución del rendimiento académico se ha ido dando de forma progresiva a lo largo del tiempo hasta la actualidad, lo que conlleva replantearse un cambio metodológico en el sistema educativo. El objetivo es proporcionar una solución a esta problemática, dado que no alcanzar un nivel mínimo de competencias básicas puede traducirse en un fracaso escolar que llevará a muchos/as alumnos/as al abandono de sus estudios. Por consiguiente, la gamificación podría ser una de las herramientas que nos ayude a poner fin a esta problemática, aunque se resalta que no será la única.

La segunda de las razones por las que se va a implementar esta nueva metodología es debido al descenso de la motivación que han sufrido los estudiantes en los últimos años. La motivación es un factor fundamental dentro del proceso de enseñanza, dado que para que se produzca el aprendizaje debe haber un deseo real por aprender por parte de los estudiantes, ya que sin la motivación difícilmente se pueda conseguir un aprendizaje efectivo. En el estudio realizado por Vázquez-Toledo (2021), se revelan las diversas causas que provocan la desmotivación de los estudiantes durante la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Por un lado, se observa el escaso interés por parte del alumnado hacia aquellas materias que no son de su agrado. En este sentido, se pone de relieve que la mayoría de ellos estudian, principalmente, con el fin de aprobar y pasar de curso, siendo su objetivo principal la obtención del título y no el del aprendizaje profundo de la materia en cuestión. Por otro lado, se encuentran las prácticas pedagógicas implementadas por muchos docentes, quienes todavía recurren a metodologías tradicionales en las que el/la profesor/a se erige como el centro del proceso de aprendizaje. En este enfoque, los contenidos teóricos se transfieren de manera unidireccional y tradicional, sin una verdadera implicación del alumnado ni una

adaptación a sus necesidades individuales. Como resultado, estos se convierten en meros receptores del conocimiento y, en muchas ocasiones, se enfrentan a temarios extensos que deben memorizar sin poder aplicar de forma práctica lo aprendido, ni lograr una comprensión adecuada de los contenidos. Por otra parte, el factor emocional juega un papel crucial en este proceso. La figura del docente es clave en la enseñanza y se requiere de él una implicación activa en este proceso. Con el paso del tiempo, se ha perdido la imagen del profesor como figura autoritaria, dando paso a la del docente empático y comprensivo, involucrado directamente en la educación de los alumnos/as, más allá de la transmisión de conocimientos relacionados con la materia.

Finalmente, como señala Fromann (2015), dentro de esta nueva generación identificamos una disminución en el nivel de atención del alumnado *(apud* Sánchez, Pacheco et al., 2020) y en esta misma línea tras la comparativa realizada por Vélez Osorio (2016) entre las diferencias existentes entre una clase con metodología magistral y otra con metodología gamificada, se pueden extraer distintas conclusiones. En primer lugar, se comprueba la reducción del nivel de atención de los estudiantes en una clase tradicional, que oscila entre 15 y 30 minutos como máximo. Una vez concluido este tiempo, los alumnos/as pierden el interés por la explicación y se da comienzo a las distracciones entre ellos, bien a través de sus dispositivos móviles o bien buscando captar la atención de otros. Sin embargo, con el empleo de la gamificación se va a obtener una mayor interacción, no solo entre profesor/a y alumno/a, sino también entre el propio alumnado, dado que las clases son más dinámicas y no se les obliga a permanecer todo el tiempo sentados tratando de escuchar lecciones interminables, al contrario, se busca su participación de manera constante. Además, como van a trabajar en equipos, se va a fomentar el aprendizaje cooperativo y aquellos alumnos/as con más capacidad o los que ejercen la función de "líderes" podrán orientar el aprendizaje de aquellos que tengan más dificultad y que por su carácter, bien por timidez o por miedo escénico, no interactúan como deberían ante el resto de la clase (Vélez Osorio, 2016).

Por consiguiente, en esta búsqueda de una nueva metodología que responda a las necesidades demandadas por el panorama educativo actual, surge la gamificación. Esta herramienta presenta al docente el reto de diseñar una clase única, en la que, aunque el contenido impartido sea el mismo que el de una clase magistral tradicional, se plantea la

cuestión de cómo llevarlo al aula. Además, cada vez se dispone de más recursos tecnológicos que facilitan la labor del docente, sin olvidar, que la tecnología es un complemento y no el fin de la gamificación en sí misma. Por lo tanto, la gamificación ha cambiado los roles entre el profesor y el estudiante, ya que a partir de este momento el docente se ha convertido en un facilitador de la información y en un orientador del proceso de enseñanza, por lo que su función no se reduce, únicamente, a impartir largos contenidos, sino que trata de potenciar al máximo las habilidades del alumnado a partir de un aprendizaje más práctico y dinámico. Por lo que se puede definir que "el objetivo de la gamificación es ofrecer una alternativa de aprendizaje efectivo con motivación y atractivo para los estudiantes" (Villafán y Linares, 2024, p. 13).

2. Marco teórico

En este apartado se va a abordar la aplicación pedagógica de la gamificación como metodología de innovación. Con este objetivo, se va a analizar, en una primera parte, el surgimiento del concepto y su inminente impacto y extensión al ámbito educativo, la diferenciación propiamente dicha entre el Aprendizaje Basado en Juegos y la actividad gamificada, y finalmente, los elementos que posibilitan la implementación del enfoque gamificador en el aula (dinámicas, mecánicas y componentes). En segundo lugar, se estudiarán los efectos derivados de la utilización de la gamificación como herramienta pedagógica que potencia la motivación del alumnado mediante el incremento de los niveles de dopamina en el cerebro. No obstante, el alcance de este aumento será examinado a partir de una revisión por las principales teorías que le otorgan un papel relevante dentro del aprendizaje. Y en tercer lugar, se buscará corroborar la validez de la gamificación como método efectivo que contribuye a la mejora el rendimiento académico. Para ello, se va a definir el concepto, reflexionando sobre los factores que inciden en él y teniendo en consideración los diversos estilos de aprendizaje presentes en el aula, los cuales influyen directamente en el desempeño escolar.

2.1. De los enfoques pedagógicos tradicionales a la innovación académica: el lugar de la gamificación en la educación

Para hacer frente a las necesidades de los distintos periodos históricos, los métodos de enseñanza han ido evolucionando a lo largo de estos, sufriendo pequeñas modificaciones y adaptándose a las demandas exigidas por el contexto social.

Haciendo un resumen por las teorías de aprendizaje más destacadas, se encuentra en primera instancia el conductismo, corriente liderada por John. B. Watson, quien sostenía a principios del siglo XIX que el aprendizaje se basaba en el análisis de estímulos y de respuestas a través de la observación directa de las conductas que después serán repetidas. Esta corriente ponía el foco exclusivamente "sobre el aprendizaje entendido desde la perspectiva de los cambios de conducta" (Zumalabe, 2012, p. 90), sin considerar el estudio de los procesos mentales empleados para recopilar la información y otorgarle un sentido. Para superar dicha limitación, emerge el cognitivismo, enfoque que a diferencia del anterior, centraba su análisis en "el aprendizaje como adquisición de conocimientos, la memoria y la conciencia" (Zumalabe, 2012, p. 90). Por consiguiente, durante ese proceso de adquisición toda la información nueva que se iba recogiendo, se conectaba de manera automática con los conocimientos previos, lo que producía un reajuste de los esquemas cognitivos para dar paso a la creación de un nuevo conocimiento.

No obstante, se debía tener en cuenta que el alumnado es el principal agente del aprendizaje y que todo el proceso de enseñanza debía girar en torno a él, por lo que se hace imprescindible atender a sus necesidades en primera instancia. De esta manera, irrumpe el constructivismo el cual afirma que "cada individuo es responsable de su conocimiento" (Medina Uribe, et al., 2019, p. 382). Por consiguiente, el docente deja de ser el protagonista del aprendizaje y se convierte en el facilitador de este mediante la creación de contextos en los que se propicia la adquisición del conocimiento a través de representaciones de la realidad y de la realización de actividades auténticas en las que se refuerza la práctica por encima del conocimiento teórico (Medina Uribe, et al., 2019).

Sin embargo, todas estas teorías presentan algunas limitaciones, ante el surgimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el empleo de la redes de Internet. De esta forma, emerge el conectivismo, corriente liderada por Siemens (2004) quien argumenta que el aprendizaje es un proceso que ocurre en un ambiente envuelto en

constantes cambios, en el que se dan conexiones entre los distintos nodos que ocurren en el interior de una red. Por lo que "requiere que los sistemas de aprendizaje, tanto a nivel personal como a nivel organizacional, estén abiertos a la información y sean capaces de clasificar su propia interacción en el medio ambiente" (Gutiérrez Campos, 2012, p. 114). En este enfoque, el docente ya no es considerado como la única fuente poseedora de conocimientos, al contrario esta última se vuelve de fácil acceso y al alcance de cualquiera, por lo que la nueva función del profesor, es la de proporcionar las herramientas necesarias para discernir las fuentes fiables y para saber seleccionar en ellas la información relevante.

Ante este nuevo contexto y ante las problemáticas a las que se enfrenta el docente en una etapa de proliferación de la digitalización, donde el alumno/a tiene toda la información de manera inmediata y ante la desmotivación que puede generar la multitud de recursos disponibles, toma presencia la gamificación como metodología innovadora centrada en el alumno/a. En la actualidad, la transformación en el ámbito educativo conlleva la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza, ya que la forma de aprender ha cambiado y en estos momentos adquiere más importancia la habilidad para emprender acciones que contribuyan a la sociedad y orientadas al mundo laboral. Por lo tanto, se estaría hablando de adquisición de competencias y no de memorización de contenidos.

2.1.1. El surgimiento de la gamificación

El concepto de gamificación surgió en el ámbito de los negocios y proviene del sustantivo *game*, cuya traducción al castellano da lugar al término juego. La gamificación hace sus primeras apariciones en la década de los 1980, empleada ya por Richard Bartle para "hacer referencia a la acción de transformar en un juego algo que no es un juego" (*apud* Werbach y Hunter 2014, p. 27). De esta manera, Ross Smith quiso aprovechar el potencial de los juegos para obtener los máximos beneficios para su empresa de Microsoft y así resolver los errores de Software que tantos quebraderos de cabeza le causaban. Para ello, empleó diversos elementos del juego, a modo de competición entre sus empleados, con los que obtuvo un notable incremento de su motivación, un mayor rendimiento y una mayor efectividad entre las acciones llevadas a cabo para encontrar numerosas correcciones y dar solución al problema inicial (Werbach y Hunter, 2014). Aunque este es uno de los muchos ejemplos del empleo de la gamificación en el área de los negocios, no fue hasta 2010 cuando se empezó a utilizar la gamificación en el sentido que se le otorga en la actualidad.

Por esta razón, como se ha observado, no existe una definición universal de este término, pero se va a tomar como referencia la de Werbach y Hunter, quienes la definen como "el uso de elementos de juegos y técnicas de diseños de juegos en contextos que no son juegos" (2014, p. 28). Para entenderla, se debe tener en cuenta que los elementos del juego son las piezas de menor tamaño que componen el juego en sí mismo, teniendo como ventaja la flexibilidad que proporciona la gamificación para modificar los elementos del juego según las necesidades y con ello conseguir los objetivos fijados. En esta línea, las técnicas de diseño es lo que hacen de ellos algo divertido y no pueden reducirse a una mera lista de elementos o de instrucciones. Por consiguiente, "el desafío que presenta la gamificación, […] consiste en tomar una serie de elementos que normalmente operaran en el universo de los juegos y aplicarlos de manera efectiva al mundo real" (Werbach y Hunter, 2014, p. 32).

Por todas estas razones, no se puede atribuir su origen a la escuela, ya que la gamificación surge en la esfera de los negocios y fue un mecanismo utilizado para manipular la diversión y los beneficios obtenidos a partir del juego para alcanzar los objetivos en otros ámbitos que se transferirán inmediatamente a la realidad. De este modo, la gamificación comenzó a hacerse hueco en otras esferas, entre ellas, la que se va a estudiar en la presente investigación, la de la educación. De esta manera y teniendo en cuenta que el concepto es ajeno al ámbito académico, Kapp (2012) propone su adaptación al terreno de la enseñanza para una correcta y efectiva aplicación de esta, por lo que quedará definida como "la utilización de las mecánicas basadas en el juego, estética y pensamiento lúdicos para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas" (*apud* Teixes, 2014, p. 22). De esta definición, se va a destacar la necesidad de "promover el aprendizaje", para centrarse ya en el campo de la educación. En España, de forma más concreta, Foncubierta y Rodríguez han adoptado esta herramienta y la han ajustado a la esfera educativa como:

> Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (2014, p. 2).

2.1.2. Aprendizaje Basado en Juegos vs. Gamificación y sus elementos

Por otro lado, tanto el juego como la gamificación comparten múltiples características, motivo por el cual resulta importante establecer una diferenciación clara entre los dos conceptos, a fin de evitar confusiones, ya que ambos se utilizan de manera indistinta en el aula como estímulo de aprendizaje. La terminología del juego adquiere relevancia, dado que de este concepto proviene el término de la gamificación. Sin embargo, cabe señalar que el juego se define como un instrumento con "unas normas, para tratar de canalizar el aprendizaje mediante la diversión o el entretenimiento" (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 3). En este sentido, se trata de revestir el proceso educativo de una apariencia lúdica, con el objetivo de hacerlo más atractivo y conectar así la enseñanza con el disfrute. No obstante, el aspecto más relevante del juego radica en su habilidad para involucrar a los participantes en la toma de decisiones, cuyas consecuencias generarán una retroalimentación sobre el progreso alcanzado. De este modo, el juego contribuye a fomentar la percepción de control sobre la situación, lo cual se traduce en un sentimiento de autonomía por parte del alumnado (Werbach y Hunter, 2014).

A pesar de ello, el objetivo de la gamificación va más allá del mero disfrute, ya que esta tratará en primera instancia, a través de esas experiencias de dominio y autonomía, de influir en el comportamiento de los estudiantes para lograr un cambio de conducta y una mayor implicación del alumnado en la tarea que está realizando, por lo que se destaca la relevancia del factor emocional, pero la finalidad última siempre será la del aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Así lo señala Teixes (2014), resaltando que una de las finalidades de la gamificación es la capacidad de modificar los comportamientos del alumnado para el aprovechamiento de los resultados en la acción educativa. Por consiguiente, esta herramienta le otorgará al estudiante la habilidad de dominio y la autonomía suficiente para enfrentarse a las tareas, que van a estar centradas no en la memorización de contenidos, sino en el proceso de resolución que propicie su participación, mediante la cual se extraiga el máximo rendimiento de sus habilidades y competencias. Así, según García-Casaus et al. (2020) la gamificación "cambia por completo la perspectiva tradicional de la escuela y redefine el proceso educativo" (p. 18), ya que se centra más en las necesidades de los alumnos.

Asimismo, se debe tener en cuenta los elementos que componen una actividad gamificada para desarrollarla de forma de adecuada y evitar los efectos adversos que pueden surgir de una mala aplicación de esta. Por ello, resulta necesario examinar la división de estas unidades, planteada por Werbach y Dan Hunter (2014) en tres grandes bloques diferenciados: dinámicas, mecánicas y componentes; distribuidos en la forma jerárquica de una pirámide. El diseño dependerá de la tarea que se esté llevando a cabo y la combinación de los distintos elementos conducirá a la consecución de los objetivos propuestos.

En primer lugar, se abordarán las dinámicas, el nivel de abstracción más elevado de la pirámide. Estas no forman parte del juego propiamente dicho, pero están dentro de él y se corresponden con los deseos de los jugadores. Según Werbach y Hunter (2014), las dinámicas son las que van a poner en marcha las mecánicas:

Tabla 1. Las dinámicas

Narración	El aprendizaje tiene como base la narración de una historia continuada y coherente.
Progresión	La actividad gamificada muestra la evolución, el crecimiento y desarrollo del jugador/a o alumno/a.
Emociones	El aprendizaje genera emociones positivas y negativas; por un lado, despierta la curiosidad por adquirir nuevos conocimientos y la alegría por el progreso; pero también provoca sentimientos de frustración por el fracaso o la falta de entendimiento.
Relaciones	La interacción entre todos los participantes genera vínculos de unión entre ellos.
Restricciones	Limitaciones forzosas debidas a diversos factores.

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, y ocupando la parte intermedia de la pirámide, se hallan las mecánicas, entendidas como los elementos básicos del juego que hacen progresar la acción y que fomentan la implicación y el compromiso del aprendiz con su tarea. Estas mecánicas son las que definen las reglas, los retos y los sistemas de retroalimentación que guían el comportamiento de todos y cada uno de los participantes y permiten su progreso en el juego. Según Werbach y Hunter (2014) estas son algunas mecánicas del juego:

Tabla 2. Las mecánicas

Cooperación	Los jugadores deben trabajar en equipo para lograr una meta.
Competición	Se gana o se pierde y se busca conseguir la mayor puntuación posible.
Desafíos	Implica esfuerzo por parte del alumno y una recompensa tras el logro.
Retroalimentación	Ayuda a conocer el estado y la evolución del aprendizaje y muestra los aciertos y los errores.
Suerte	El azar puede influir de manera aleatoria.
Alternancia de turnos	Busca la participación de todos los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, y como último elemento de la pirámide, se encuentran los componentes que son los recursos y las herramientas empleadas para diseñar la actividad gamificada. Estos elementos son la materialización de las mecánicas y dinámicas previamente definidas, facilitando su aplicación y comprensión. Además, estos se pueden identificar con facilidad a través del acrónimo PBL, derivado del inglés: *Points*, *Badges* y *Laederboards* (puntos, medallas y tablas de clasificación). Aunque existen muchos más, pero para Werbach y Hunter (2014) los más relevantes son:

Tabla 3. Los componentes

Puntos	Valores numéricos que se logran tras la consecución de un objetivo y proporcionan información de la progresión del alumno.
Medallas	Recompensa coleccionable de logros.
Clasificación	Representación gráfica de la progresión del alumno que posibilita la visualización de su nivel.
Niveles	Distintos estadios de dificultad ligados a la puntuación.
Misiones	Retos que determinan las acciones que deben llevarse a cabo. Pueden requerir desbloqueos de contenidos.
Avatar	Representación visual del jugador.
Equipos	Trabajo en grupo, cooperación hacia un objetivo común y creación de lazos de unión.
Límite de tiempo	Desafíos para llevar a cabo una acción en un breve periodo de tiempo.

Fuente: Elaboración propia

Por consiguiente, Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez (2015) defienden la gamificación como metodología de aprendizaje porque mediante esta se logran múltiples beneficios, ya que para obtener un cambio de comportamiento, "estos deben estar motivados y al mismo tiempo capacitados para resolver los desafíos" (Parra-González et al., 2019, p. 478). Por lo que para fomentar el aprendizaje significativo se debe establecer una conexión entre el entorno de aprendizaje formal de los alumnos/as y el mundo real del cual se rodean. Y aquí es donde entran en juego las variables que se van a analizar a continuación: la importancia de conseguir altos grados de motivación, que conlleven a su vez, una mejora significativa en el rendimiento académico de los alumnos/as.

2.2. El factor motivacional a través de la gamificación

En el ámbito educativo actual, uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes es mantener y potenciar la motivación del alumnado a lo largo del proceso de

enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la mayoría de investigaciones acerca de la gamificación centran su atención en su potencial motivador, ya que se han examinado los múltiples beneficios que se pueden extraer de la aplicación de esta herramienta dentro del aula, por lo que es conveniente analizar los tipos de motivación que subyacen a esta.

En este sentido, los juegos son los encargados de activar el sistema de la dopamina en el cerebro, neurotransmisor asociado al placer o la motivación. De esta manera, Teixes (2014) determina que las señales químicas de la dopamina son las que se transmiten de neurona en neurona a través de la vía mesolímbica, ubicada en la zona central del cerebro y expandida hacia el córtex cerebral. Dentro de esta vía, es donde se encuentra el núcleo *accumbens* que es el que reconoce lo que va a suceder de forma anticipada y el que despierta la motivación de las personas por hacer algo. Por lo que la motivación se consigue a través de unos niveles altos de dopamina en el cerebro, que es el efecto que busca incrementar en todo momento la gamificación, ya que los bajos grados "hacen que las personas y los animales sean menos proclives a esforzarse por algo" (Teixes, 2014, p. 54) y eso es lo que se debe evitar a toda costa dentro del aula. Sin embargo, para trabajar en profundidad la motivación, es imprescindible conocer cuáles son las variables que propician una mayor motivación en el comportamiento de las personas a través de las múltiples posibilidades que nos ofrece la herramienta de la gamificación.

Por un lado, la motivación proviene del vocablo latino *motivus* que significa "causa del movimiento", es decir, el motivo que lleva a una persona a la realización de una acción. Si esta motivación proviene de la propia actividad en sí misma y no está condicionada por recompensas externas, se denomina, *intrínseca*, porque la tarea se lleva a cabo por gusto o por placer. Sin embargo, no siempre sucede de esta forma y puede haber otros motivos que nos lleven a la realización de ciertos actos. De esta forma, se hablaría de motivación *extrínseca* cuando esta es externa a la propia actividad y los motivadores no tienen nada que ver con el disfrute. En este aspecto, siempre se ha tratado de favorecer la motivación intrínseca por encima de la extrínseca, ya que desde el conductismo, se observa que mediante esta última se puede obtener una implicación mayor de las personas con la tarea que están realizando (Werbach y Hunter, 2014).

2.2.1. Teorías de la motivación

Son diversas las teorías psicológicas que han tratado de explicar los mecanismos que subyacen a esta motivación, tanto en su vertiente intrínseca como extrínseca, reconociendo la importancia del entorno, el interés personal, el reto y la percepción de competencia. En este contexto, metodologías innovadoras como la gamificación han cobrado especial relevancia, al ofrecer entornos dinámicos, participativos y orientados al compromiso del estudiante. El siguiente apartado está dedicado a la exploración del impacto motivacional de estas metodologías desde una perspectiva teórica, tomando como base la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría del Flujo, el concepto de Círculo Mágico y el modelo ARCS de Keller, con el fin de reflexionar sobre cómo estas aportaciones pueden integrarse eficazmente en la práctica docente para favorecer un aprendizaje significativo, motivador y adaptado a las exigencias del siglo XXI.

Comenzado por la Teoría de Autodeterminación de Ryan y Deci (1985), se observa que aunque las personas posean una inclinación proactiva o una predisposición interna para el progreso y el crecimiento personal, el entorno externo debe favorecer esta tendencia, dado que si los motivadores internos no se ven beneficiados pueden quedar obstaculizados y es cuando surgirían las dificultades. Dentro de esta teoría se relaciona la motivación intrínseca con tres categorías diferenciadas: la competencia para ser efectivo en la realización de una acción; la relación para interactuar; y la autonomía para ser autosuficiente y controlar la ejecución y el desarrollo de la acción. Por consiguiente, según Werbach y Hunter (2014) “las tareas que implican una o más de estas necesidades humanas tenderán a estar intrínsecamente motivadas” (p. 59).

De esta manera, se observa que siempre se ha buscado potenciar la motivación intrínseca por encima de la extrínseca en el aprendizaje, sin embargo, los docentes no pueden depender únicamente de la motivación intrínseca para conseguir el aprendizaje, porque no todas las tareas van a resultar atractivas de forma inicial. Pero estas, también, pueden realizarse siempre y cuando los estudiantes se encuentren motivados extrínsecamente, porque la motivación extrínseca puede ayudar a disfrutar de las actividades que resultan aburridas en un primer momento (Kunter et al., 2013).

Por otro lado, se halla la Teoría de Flujo, desarrollada por Csikszentmihalyi en los años 70 para referirse al estado mental de completa abstracción y al punto máximo de concentración

que experimenta un individuo en la tarea que está realizando. Este se encuentra en un estado conocido como *flow* o fluir cuando logra una concentración absoluta que lo lleva a olvidarse de lo que hay a su alrededor, a incrementar su rendimiento y mejorar su capacidad de trabajo. En este sentido, el reto no puede suponer una dificultad demasiado alta porque se estaría provocando en el estudiante el efecto contrario y podría caer en la desmotivación al verse incapaz de afrontar el desafío (Teixes, 2014).

Llegados a este punto, es importante analizar el concepto de Círculo Mágico, acuñado por Johan Huizinga en su libro *Homo Ludens* (1938) para referirse al espacio físico o ideal en el que se desarrolla el juego. Este espacio de fantasía ha de ser adecuado para que los jugadores desarrollen un estado de absoluta inmersión y potencien al máximo sus capacidades. Por consiguiente, el Círculo Mágico es el espacio fantástico en el que los jugadores se enfrentan a retos imaginarios, forzando sus habilidades y dejando a un lado el miedo al fracaso. Asimismo, se advierte que el juego es libre y no es la vida real ni en concepto ni duración, tiene su propio orden y este se utiliza para adquirir nuevas habilidades que luego se traspasarán al mundo real (Teixes, 2014). En este nuevo universo ficticio creado a partir del juego, el estudiante tendrá libertad para fracasar, ya que cuenta con la suficiente autonomía para experimentar los distintos niveles del juego y será el error el que le permita seguir avanzando, ya que este forma parte del aprendizaje como un elemento más y es mediante este cómo se consigue el progreso. No existe ningún tipo de reprimenda que te impida errar, al contrario, la necesidad de intentarlo de nuevo será la consecución de ese logro (Teixes 2014).

Finalmente, es relevante considerar el modelo ARCS de Keller (2010) enfocado en la motivación del alumnado atendiendo a cuatro factores básicos: la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción (*apud* Camacho, 2023). Según esta teoría el primer paso para lograr altos niveles de motivación, es captar la atención del alumnado y mantenerla durante todo el desarrollo de la actividad, aspecto que puede conseguirse mediante la gamificación como metodología innovadora que se presenta de manera más atractiva que los enfoques convencionales. El segundo aspecto al que se le debe prestar atención es a la relevancia del contenido y la puesta en práctica de este, dado que el estudiante debe sentir que el conocimiento que está adquiriendo es útil para el desempeño de su vida diaria y para su aplicación posterior en su futuro profesional, ya que el aprendizaje tiene que estar en

consonancia con las exigencias demandas por los nuevos paradigmas laborales. Y gracias a la gamificación se puede conectar el contenido impartido en el aula con los intereses y necesidades del alumnado. Asimismo, es imprescindible que el alumnado muestre confianza en sí mismo a la hora de afrontar una tarea para lograr el éxito en su aprendizaje, y también, manifieste un gran nivel de satisfacción, cuarto y último factor, durante el desempeño de la programación, ya que todas estas variables inciden de manera notable en la motivación de los estudiantes.

Por consiguiente, la gamificación permite implementar el modelo ARCS, teniendo en cuenta los cuatro factores que se acaban de analizar, ya que mediante una actividad gamificada se introduce al estudiante en un universo totalmente ficticio en el que dispondrá de la suficiente autonomía y libertad para tomar sus propias decisiones que le permitan seguir avanzando. El hecho de escoger un avatar, mediante el cual pueda esconder su identidad, puede beneficiarle a la hora de emprender la acción, ya que se sentirá como un elemento integrado en el juego. Dentro de este, el error está permitido para poder avanzar a través de los distintos niveles, ya que para dar paso a una nueva pantalla, será necesaria la superación del reto anterior. En este progreso va a ir recibiendo la suficiente retroalimentación para seguir inmerso y en un estado de concentración máxima que le va a permitir aplicar los conocimientos adquiridos para superar el juego. Por consiguiente, mediante esta experiencia de *flow*, el estudiante se va sentir, por un lado, involucrado y comprometido en la tarea que está realizando, pero por otro lado, altamente capacitado para afrontar el desafío que conllevará consigo el desarrollo de sus habilidades. Esta autonomía y capacitación que proporciona la gamificación elude el sentimiento de frustración y de imposibilidad ante una tarea compleja. Además, la oportunidad de trabajar en equipos va a propiciar un aprendizaje cooperativo, lo que puede resultar más estimulante para aquellos estudiantes que no se sientan totalmente motivados por falta de interactividad y participación en el aula.

De esta manera y con todos estos elementos que forman parte de la actividad gamificada, se va a tratar de reconducir el aprendizaje del alumnado para potenciar al máximo su motivación hacia la materia impartida y para evitar, por otra parte, que esta se reduzca a un valor numérico proporcionado a través de la nota de un examen. Ya que como se ha hecho hincapié en la introducción, la desmotivación de los estudiantes viene

provocada en muchas ocasiones, por la importancia que se le otorga en el aprendizaje al valor del examen, lo que hace que la mayoría de estudiantes centren su atención en la obtención de la mayor nota posible o simplemente en superar dicha prueba para obtener el aprobado de la asignatura que le permitirá acceder al título académico. De hecho, la superación de dicha prueba, se sitúa en el primer nivel de la pirámide de la Taxonomía de Bloom que consiste, únicamente, en la memorización de datos sin necesidad de comprenderlos. Pero de lo que se trata es de garantizar es el alcance del último nivel que implica la creación de algo novedoso a través de metodologías alternativas como la gamificación, aunque esta no es la única. No obstante, mediante la gamificación se garantiza que la motivación no se limite a aprobar un examen, sino que esté presente a lo largo de toda la materia como elemento clave dentro del aprendizaje.

2.3. El rendimiento académico como finalidad última de la gamificación

Son numerosas las investigaciones que ponen de relieve el potencial motivador generado por el empleo de la gamificación en el aula, sin embargo, muchas otras ponen en duda su efectividad real como estrategia de aprendizaje, por lo que el cometido de la presente revisión sistemática es de demostrar su utilidad como herramienta potenciadora del rendimiento académico, mediante la cual se puede lograr un aprendizaje significativo.

El rendimiento académico se puede definir como “la capacidad de los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje y demostrar su comprensión de los contenidos académicos” (Egas-Villafuerte et al., 2023, p. 887), es decir, muestra las capacidades del alumnado en relación a la metas propuestas desde el inicio y las alcanzadas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen autores como Jiménez (2000) que asocian el rendimiento académico con los procesos de evaluación y lo definen como “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (*apud* Edel, 2003, p.3), por lo que como se ha nombrado con anterioridad todo el aprendizaje quedaría simplificado a una mera calificación obtenida en una prueba de conocimientos. En esta misma línea, otros autores como Cascón (2000), en el rendimiento académico, le dan más importancia al factor de la inteligencia (*apud* Edel, 2003), pero en ambos casos, el nivel de inteligencia y de capacidad del alumno/a se relaciona con la evaluación escolar, porque siguiendo estos dos análisis, uno determina al otro. No obstante,

a la hora de medir el rendimiento escolar, se debe tener en cuenta otro tipo de variables que aunque no afectan de forma directa al rendimiento, sí influyen en él. En este caso se estaría haciendo referencia a los factores socioambientales determinados, por un lado, por el nivel socioeconómico y sociocultural de la familia en el que se produce el desarrollo integral del individuo, y por otro lado, los extraídos del contexto escolar en el que se lleva a cabo su educación. Por lo tanto, según Piñero y Rodríguez (1998) entran en consonancia tanto las variables familiares como las escolares, ya que:

> La riqueza sociocultural del contexto (correlacionado con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) índice positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo (*apud* Edel, 2003, p. 5).

Asimismo, teniendo en cuenta todos los factores que inciden en el rendimiento académico, es necesario destacar dentro de este apartado, la importancia de las metas dirigidas hacia el aprendizaje y entendidas como "creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto de aprendizaje" (Barca-Lozano et al., 2012, p. 848).

Las metas se pueden considerar como los objetivos que persiguen los alumnos/as con respecto a su aprendizaje y para ello se fundamentará en la diferenciación establecida por Barca-Lozano (2012) que las divide en dos grandes grupos: metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las metas de aprendizaje son aquellas que persigue todo docente con respecto a su alumnado, dado que están centradas en el incremento de su competencia, en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos. Son metas de dominio y están relacionadas directamente con la motivación intrínseca ya que el aprendizaje se presenta como un desafío que llevará al estudiante a la compresión de los contenidos. En cambio, las metas de rendimiento están orientadas a la obtención de buenos resultados escolares que permiten la obtención de títulos académicos. Son metas de logro, que se relacionan con la motivación extrínseca, porque la finalidad última no es el aprendizaje, sino lograr la obtención del aprobado o en su defecto la máxima calificación posible, priorizando el valor numérico por encima del propio aprendizaje en sí mismo.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, la implementación de metodologías gamificadas en el ámbito educativo persigue, ante todo, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de metas de aprendizaje, en lugar de centrarse exclusivamente en metas de rendimiento. Estas últimas, al estar fundamentalmente asociadas a la obtención de calificaciones numéricas, no reflejan de forma precisa ni integral el nivel de comprensión ni el progreso real del alumnado. De hecho, la nota obtenida en un momento determinado puede estar condicionada por múltiples factores externos, tales como el formato del instrumento de evaluación, el estilo cognitivo del estudiante, su capacidad memorística, e incluso elementos aleatorios que escapan al control del propio sujeto. Por tanto, la gamificación se plantea como una estrategia metodológica que promueve una evaluación más formativa, centrada en el proceso, y alineada con el desarrollo competencial del estudiante.

Asimismo, también se ha demostrado que existe una relación significativa entre el rendimiento académico y estilo de aprendizaje que muestran los estudiantes. Por lo que se va a poner de relieve, los distintos estilos que pueden coexistir dentro del aula para tenerlos en cuenta a la hora de diseñar y adaptar la propuesta de gamificación a las características concretas del alumnado. De esta manera los estilos de aprendizaje son definidos por Moussa (2014) como:

> Características cognitivas, afectivas y psicológicas que los estudiantes utilizan como determinantes constantes en alguna medida de su estilo de percepción, interacción y reacción y que permiten obtener y procesar el conocimiento a partir de que los estudiantes se enfrenten con información nueva y difícil (*apud* Tarazona Miranda, 2021, p. 294).

Por lo tanto, cuando se habla de estilos de aprendizaje se hace referencia al modo de aprender que tiene cada individuo y las estrategias o herramientas que emplea para interiorizar el conocimiento en ese entorno de enseñanza en el que se produce el aprendizaje. De esta manera, se observa que cada alumno/a posee un estilo de aprendizaje propio por lo que se hace necesario tener en consideración estas características individuales y grupales a la hora buscar una mejora en la calidad del aprendizaje. De acuerdo con la literatura consultada, se podría establecer la siguiente clasificación: los reflexivos, orientados siempre hacia el intercambio de ideas y opiniones para debatir los distintos puntos de vista;

los teóricos, enfocados más en el contenido teórico de la materia y no tanto en su puesta en práctica mediante actividades; y los pragmáticos, encaminados a la resolución de problemas, partiendo del contenido como base teórica, pero con el foco de atención en las demostraciones prácticas (Álvarez Alcázar, 2009). Otra de las divisiones conocidas es la planteada por Felder y Silverman (1988), quienes diferencian, por un lado, el estilo visual o verbal, el primero de ellos se caracteriza por la preferencia de representaciones visuales a la hora de recordar la información y los segundos manifiestan una inclinación hacia el aprendizaje de forma escrita o hablada. Por otro lado, se distingue el estilo sensitivo o intuitivo; el sensitivo define a aquellos estudiantes más orientados a la práctica y a la resolución de problemas, mientras que los intuitivos están más enfocados hacia las teorías y los significados, evitando la memorización y con cierta preferencia por métodos innovadores que conviertan el aprendizaje en un descubrimiento. Por otro parte, se halla el estilo secuencial o global; los secuenciales son aquellos que aprenden de forma progresiva a través de la organización del aprendizaje en distintas fases estrechamente relacionadas, mientras que los globales suelen ir de lo global a lo genérico y aprenden algo nuevo visualizándolo en su totalidad. Finalmente, se encuentra el estilo activo y reflexivo; el activo para hacer referencia a aquellos que aprenden a través de la puesta en práctica del conocimiento; y los reflexivos, tienden a razonar y meditar la información a través del pensamiento y del trabajo autónomo (Silva, 2018).

Todos estos estilos de aprendizaje convergen dentro de una misma clase y se deben tomar en consideración a la hora implementar en ella una metodología innovadora como lo es la gamificación, si se desea que esta repercuta de manera significativo en el rendimiento académico del alumnado. Por consiguiente, todos estos aspectos están en consonancia, dado que lo que se busca mediante el empleo de la gamificación es un aumento de los niveles de motivación en el aula que lleve a los estudiantes a comprometerse de manera efectiva con la tarea efectuada. Para que de esta manera, se sumerjan en ese estado denominado *flow* y para que se adquieran los conocimientos de una forma más práctica. Todo ello debe conllevar de manera directa un incremento del nivel de rendimiento académico de todos los estudiantes que forman parte del aula, ya que en esta tienen cabida todos los estilos de aprendizaje y se van a tener en cuenta las necesidades y particularidades de cada uno de ellos.

3. Metodología

En el siguiente apartado se va a describir el enfoque metodológico adoptado para efectuar la presente investigación. De esta manera, se van a determinar, por un lado, los objetivos generales y los objetivos específicos del análisis. Y, por otro lado, se va a presentar el procedimiento empleado para llevar a cabo la siguiente revisión sistemática, detallándose de forma específica el periodo de tiempo invertido para cada fase de la investigación, ilustrado mediante el diagrama de Gantt. Además, se van a exponer las diferentes estrategias de búsqueda utilizadas para seleccionar los artículos de los que se va a componer la muestra escogida, así como la información específica de las fuentes bibliográficas y del tipo de publicación determinada. Finalmente, se van a describir los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar los artículos requeridos para la elaboración de la muestra; y los de exclusión, que han servido para eliminar el resto.

3.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo consiste en la realización de un análisis de investigación de la literatura que implementa la gamificación como metodología de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura (en adelante, LCL) en la etapa de ESO dentro del territorio español.

Para ello, se establecen cuatro objetivos específicos que giran en torno al general:

- OE1: analizar cómo la gamificación fomenta la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCL en la etapa de ESO.
- OE2: evaluar la gamificación como estrategia para favorecer un aprendizaje significativo de LCL en la etapa de ESO.
- OE3: determinar la utilidad de la gamificación para la adquisición de las competencias y habilidades establecidas en el currículo de la materia de LCL en la etapa de ESO.
- OE4: comprobar la eficacia de la gamificación en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en LCL en la etapa de ESO.

3.2. Diseño

Para efectuar el siguiente estudio, se va a emplear un tipo de investigación científica denominada revisión sistemática (en adelante, RS), siguiendo el protocolo PRISMA, cuyo objeto de análisis son las fuentes primarias sobre la temática seleccionada. La finalidad de una RS consiste en dar respuesta a los objetivos de los que se parten, en este caso, el objetivo principal del análisis de la literatura existente estará orientado a comprobar si la gamificación es una metodología efectiva para la enseñanza y aprendizaje de la materia de LCL. La finalidad última de esta es ofrecer una perspectiva globalizada de los estudios realizados hasta la actualidad, para recoger información válida acerca de los beneficios e inconvenientes de su aplicación en el aula, pero también para extraer los vacíos de investigación que existen y abrir nuevas líneas de análisis.

De este modo, se ha seleccionado una muestra de seis artículos científicos que analizan el impacto de las metodologías innovadoras dentro del aula, en particular la gamificación, en la enseñanza de la materia de LCL. Para ello, se partirá de la elaboración de un resumen estructurado de los resultados extraídos de las diferentes investigaciones y este será llevado a cabo como resultado del proceso de revisión y análisis de la documentación pertinente. Por ello, toda la bibliografía debe responder al objetivo general de trabajo, para delimitar de forma clara y específica la línea de la presente investigación y para no desviarse de la temática marcada.

Esta investigación se realizará durante los meses de marzo, abril, mayo y junio; distribuyéndose en distintas fases de trabajo divididas a lo largo de este periodo. Durante las dos primeras semanas de marzo, se concretará la selección del tema y se recopilarán los artículos de investigación que respalden el enfoque propuesto. Las dos semanas siguientes y la primera de abril, estarán destinadas a la redacción de la introducción y al desarrollo del marco teórico, que se volverá a revisar durante el mes de junio. Posteriormente, desde la primera hasta la tercera semana de abril, se procederán a definir los objetivos de la investigación y se establecerá la metodología correspondiente. De forma paralela, durante la tercera semana de abril hasta la segunda de mayo, se determinará la obtención de los resultados con su respectivo análisis crítico. En cuanto a la elaboración de las conclusiones, se concretará desde la segunda semana de mayo hasta la primera de junio. Finalmente, el proceso de revisión y corrección del trabajo, se extenderá durante el mes de junio hasta su

entrega final. La temporalización de la programación puede observarse en la Figura 1, correspondiente al diagrama de Gantt:

Figura 1. Diagrama de Gantt



Fuente: Elaboración propia

3.3. Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda ha sido diseñada con el objetivo de identificar los estudios relevantes que abordan el empleo de la gamificación en el aula de LCL, como metodología activa de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se han realizado distintas búsquedas sistemáticas en dos bases de datos reconocidas y distinguidas: *Scopus* y *Dialnet*. En ambas se han seleccionado investigaciones que pertenecen a artículos de revistas científicas, por lo que no se han tenido en cuenta otro tipo de publicaciones como actas de congresos o capítulos de libros. El intervalo de tiempo de la búsqueda ha abarcado publicaciones desde 2020 hasta la

actualidad, no superando el límite de estos cinco años de antigüedad para que las investigaciones sean recientes y muestren la realidad más inmediata del aula.

En cuanto al idioma, no se aplicaron restricciones de manera inicial, aunque posteriormente, se han incluido únicamente artículos publicados en español y en inglés. Finalmente, las variables de búsqueda han girado principalmente en torno a la gamificación, la motivación y el rendimiento académico y para ello se han empleado las siguientes palabras clave: "*gamification*" AND "*secondary*" AND "*learn**" OR "*teach**" AND "*methodol**" OR "*influence*" AND "*motivation*" AND "*improvement*". Como se observa, se han aplicado los operadores booleanos de AND y OR para delimitar la búsqueda y, también, se ha hecho uso de la truncación de palabras mediante el empleo del símbolo del asterisco (*) para utilizar la raíz de la palabra, sin restringir su variabilidad en todas sus formas (*learn**, *teach** y *methodol**).

3.4. Criterios de inclusión y exclusión

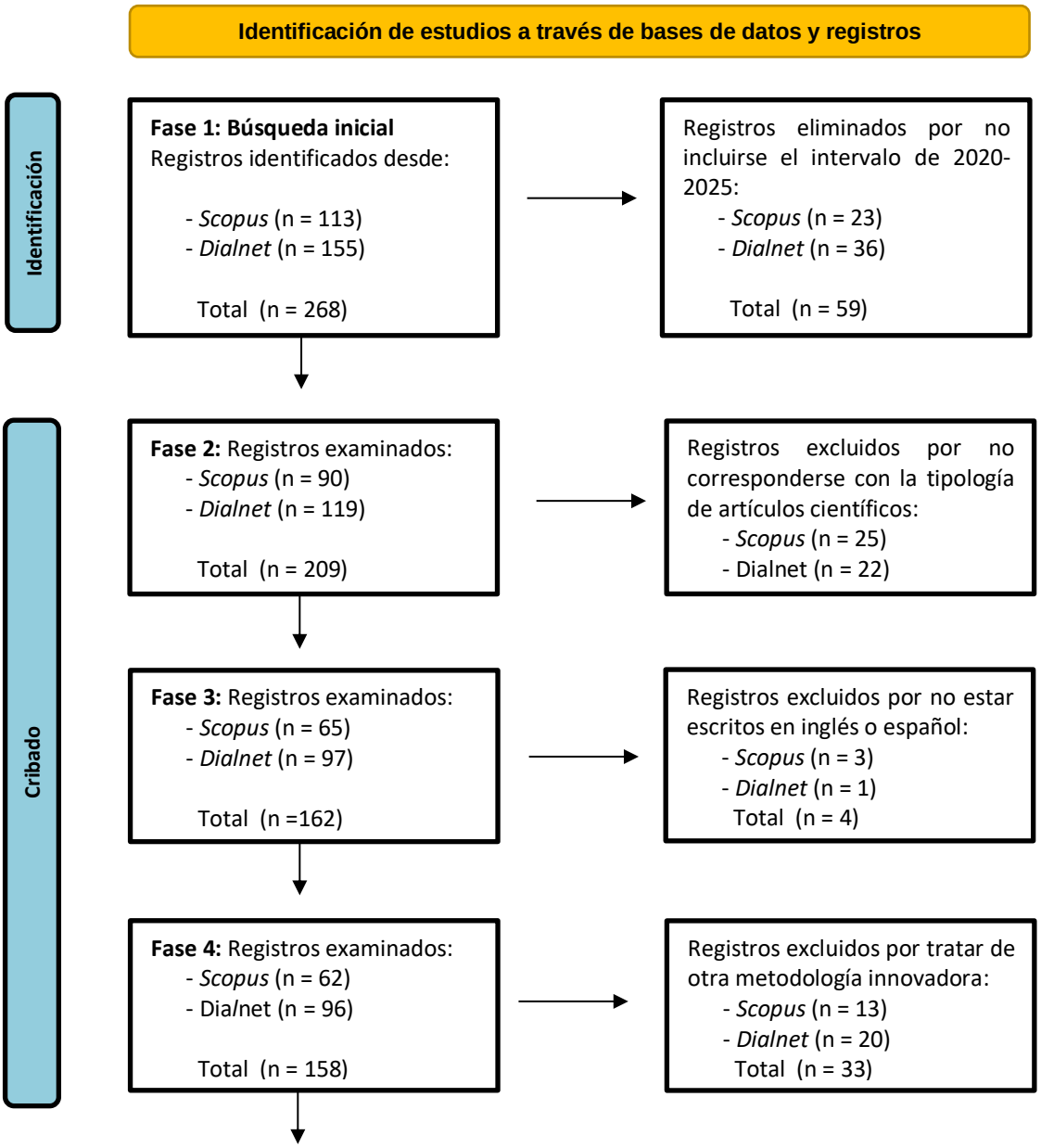
Para garantizar validez de los diferentes artículos que van a configurar la muestra final, es fundamental establecer unos criterios claros de inclusión y de exclusión, que sirvan para delimitar la investigación, acotando el número de estudios seleccionados acorde a unas características comunes que todos han de poseer, asegurando así la homogeneidad del grupo y la fiabilidad de los resultados.

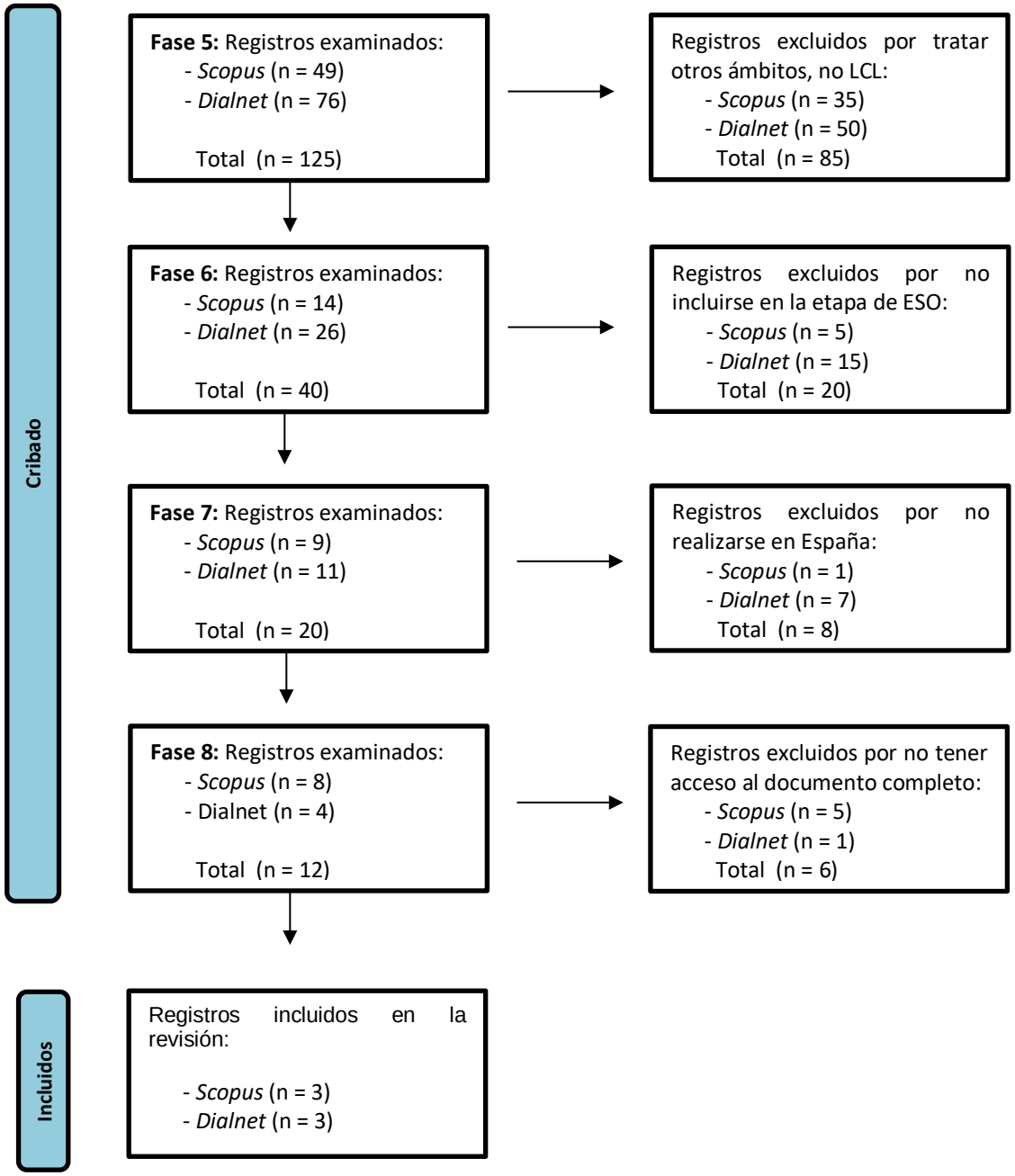
De este modo, después de realizar una búsqueda inicial en dos bases de datos *Scopus* y *Dialnet*, se ha obtenido un registro de 268 documentos entre ambas. De esta primera búsqueda, se han eliminado 59 registros que no se encontraban dentro del intervalo temporal establecido (2020-2025). En la segunda fase, la muestra se redujo a 209, de los cuales se excluyeron 47 por no corresponderse con la tipología de artículos científicos. En la fase tercera, se trabajó con 162 artículos, descartando 4 por no estar redactados en español o en inglés. Así, se accedió a la cuarta fase con 158 registros, excluyéndose 33 por no abordar de manera directa la metodología de gamificación, ya que empleaban otros métodos innovadores. En la fase quinta, la muestra quedó reducida a 125 artículos, de los cuales se eliminaron 85 por no centrarse específicamente en la materia de LCL. De este modo, en la sexta fase se conservan 40 artículos y se descartan 20 por no insertarse en la

fase educativa de la ESO. Por consiguiente, en la séptima fase, se identificaron 20 artículos, de los cuales se han desechado 8 por no realizarse dentro del territorio español. Finalmente, en la fase octava, se analizaron 12 artículos, descartándose 6 por no disponer de acceso completo al texto.

Como resultado, la muestra final ha quedado compuesta por 6 artículos científicos extraídos de ambas bases de datos, que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión definidos. Este proceso se detalla de manera más específica en la Figura 2, correspondiente al diagrama de flujo, donde se representan todas las fases del proceso de selección que condujeron a la muestra definitiva.

Figura 2. Diagrama de flujo





Fuente: Elaboración propia

4. Resultados y análisis crítico

En este apartado se pretende dar respuesta al objetivo principal de la investigación, así como a los objetivos específicos planteados; centrados en la revisión de diversos estudios en los que se implementa la gamificación como metodología de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria en España.

De esta manera, después de un proceso de búsqueda y de análisis de los distintos documentos pertenecientes a dicha área de estudio, se han seleccionado seis artículos científicos que van a configurar la muestra definitiva del presente trabajo. Todos ellos han sido extraídos de las bases de datos de *Scopus* y *Dialnet* y cumplen los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, que se retomarán brevemente en este apartado con el fin de contextualizar los resultados. Por ello, todos los artículos seleccionados corresponden a publicaciones de revistas académicas presentadas entre los años 2020 hasta la actualidad, escritas en español o inglés indistintamente y centradas en el uso de la gamificación en el aula LCL en la etapa de ESO. Sin embargo, cabe destacar la inclusión de un artículo enfocado en la enseñanza de la lengua valenciana, que, a pesar de su especificidad lingüística, se ha incorporado en la muestra, ya que comparte plenamente todos los rasgos analizados en el resto de estudios. Y de esta misma forma, se puede observar como ambas materias (LCL Y LVL) comparten el mismo Currículo de Ordenación Académica en la Comunidad Valenciana sin distinción alguna[1].

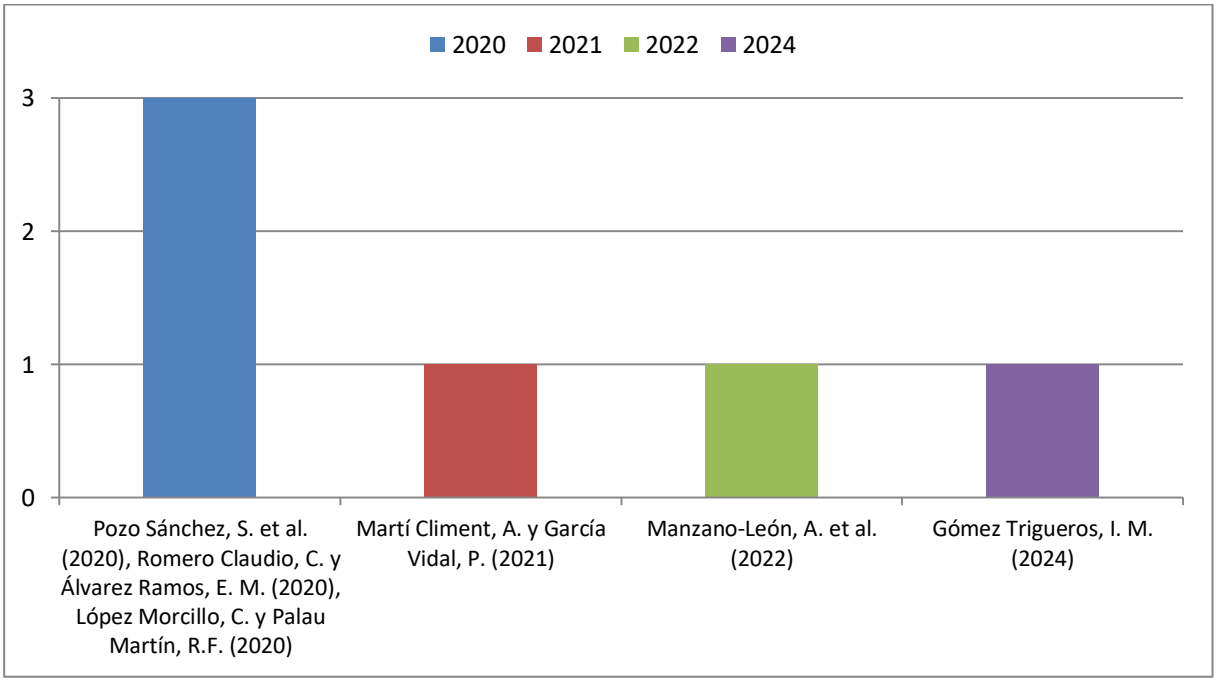
Antes de comenzar el análisis exhaustivo de cada artículo, se va a realizar una clasificación de los estudios atendiendo a dos criterios: el año de publicación y la ciudad o comunidad autónoma (ya que no siempre se especifica de forma exacta) en la que ha tenido lugar la investigación. Esta categorización permite observar la evolución que ha generado el interés por la gamificación como metodología en el ámbito de LCL, así como los territorios en los que se ha buscado su implementación de forma continua, para identificar homogeneidades y desigualdades territoriales.

Así, en el Gráfico 1 se constata, que en el año 2020, existía un alto grado interés por la gamificación como metodología empleada en el aula de LCL. Durante este año, se llevaron a cabo tres investigaciones (Pozo Sánchez et al.; Romero Claudio y Álvarez Ramos; López Morcillo y Palau Martín), lo que evidencia un periodo de auge en cuanto a su implementación pedagógica. No obstante, este interés inicial va decayendo en los años posteriores, ya que solo se halla una investigación por año (Martí Climent y García Vidal, 2021; Manzano-León et al., 2022; Gómez Trigueros, 2024), y se registra un vacío en el 2023 y en el 2025, años en los que no se han encontrado estudios relevantes. Por lo que fue el

[1] DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

2020, el año que marcó un punto de inflexión en la utilización de esta metodología innovadora, interés que no se ha mantenido en el tiempo, reflejado en la disminución del número de producciones científicas relacionadas con la materia de estudio (véase Gráfico 1).

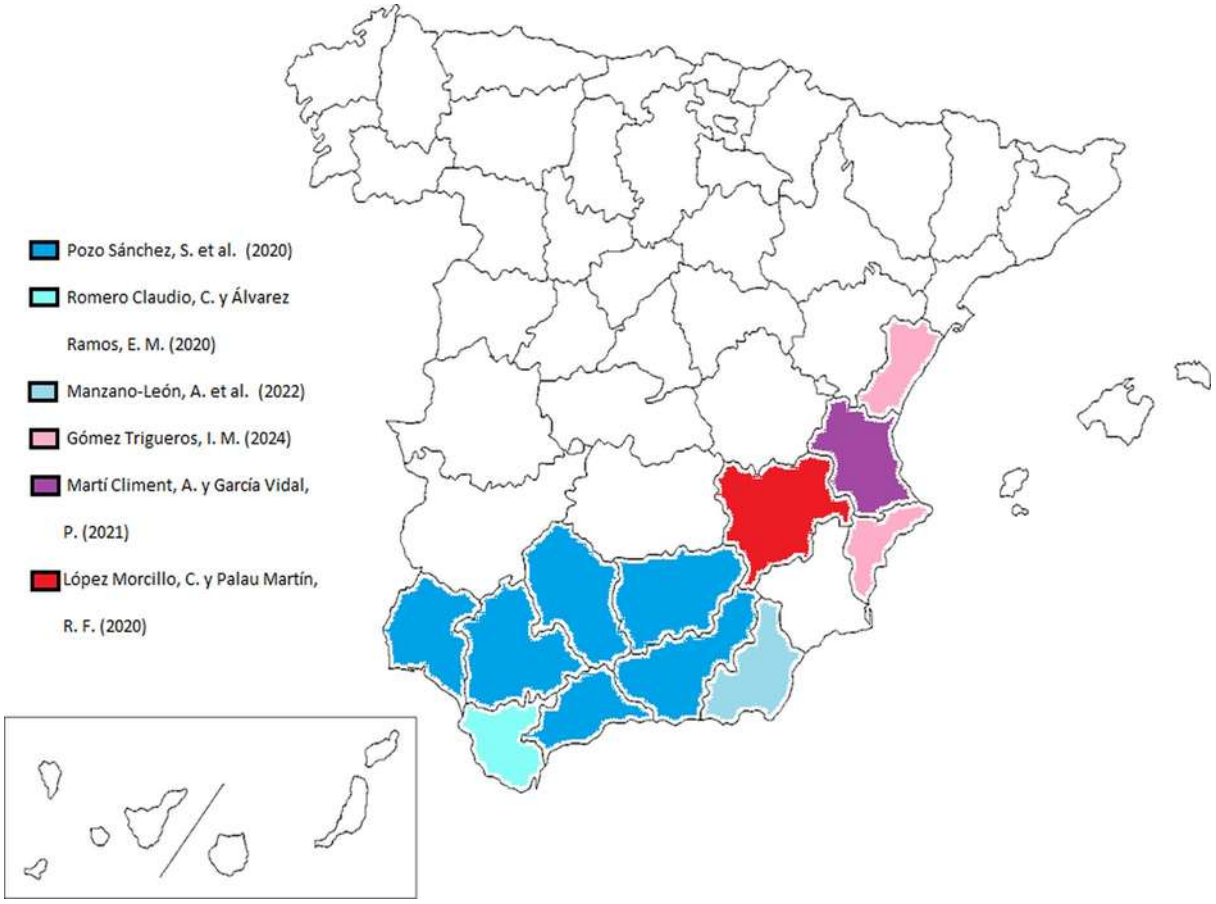
Gráfico 1. Periodos de publicación



Fuente: Elaboración Propia

Por otro lado, en la Figura 3 se evidencia que la mitad de las investigaciones acerca de la gamificación se han realizado en la comunidad autónoma de Andalucía (Pozo Sánchez et al., 2020) y más concretamente en Cádiz y Almería (Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020; Manzano-León et al., 2022). Este interés presenta un desplazamiento del sur hacia el este peninsular, ya que en la Comunidad Valenciana se han documentado dos estudios (Martí Climent y García Vidal, 2021; Gómez Trigueros, 2024); y el último se ha localizado de manera aislada en la provincia de Albacete (López Morcillo y Palau Martín, 2020). Por consiguiente, se detecta un vacío de esta línea de investigación en la parte norte, centro y oeste peninsular, dado que la mayoría se centran en la parte sureste de España (véase Figura 3). Por lo que esta concentración geográfica de investigaciones en el sureste, pone de manifiesto la distribución desigual y la necesidad de fomentar estudios en las comunidades autónomas con escasas o nulas producciones científicas para lograr una visión más general y representativa de la implementación de la gamificación en el ámbito educativo español.

Figura 3. Distribución territorial



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los años de publicación de las investigaciones y su lugar de origen, se van a plasmar dichos datos en la siguiente tabla (véase Tabla 4). A esta información, se le va a añadir el idioma original en el que fueron redactadas; los cursos concretos de la ESO en los que se ha implementado; el número de estudiantes seleccionados para la obtención de la muestra y la realización de la investigación; el diseño metodológico; la metodología empleada para la configuración del diseño; el área específica de análisis de la materia estudiada; y los resultados obtenidos que reflejan la postura de los diferentes autores frente a las repercusiones derivadas del empleo de la gamificación en el aula. De esta manera, se ofrece una representación sistematizada y visual de los datos más significativos extraídos del corpus analizado.

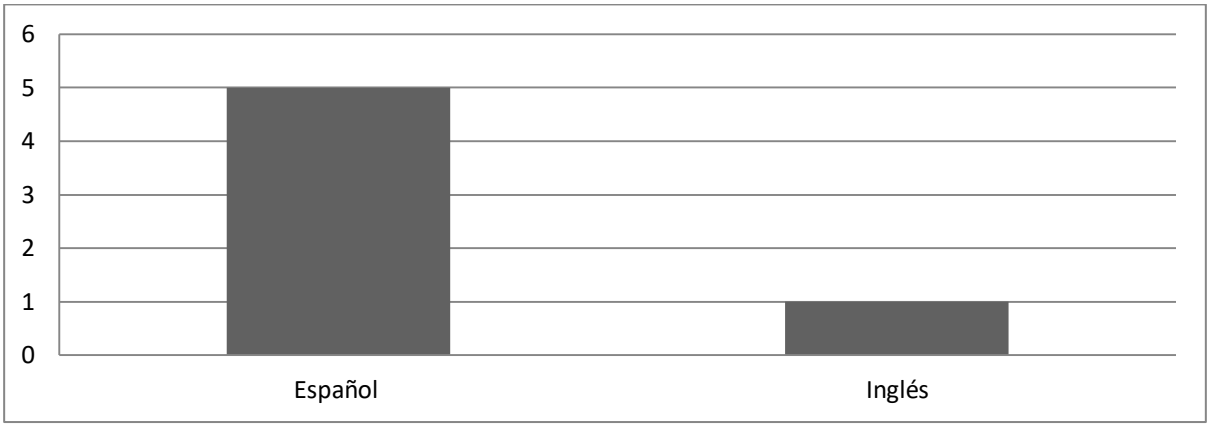
Tabla 4. Datos de las investigaciones científicas

Autoría	Lugar	Idioma	Cursos	Muestra	Diseño	Metodología	Área de análisis	Resultados
Pozo Sánchez, S. et al. (2020)	Andalucía	Inglés	4.º ESO	60	Cuasi-experimental, cuantitativa	*Flipped Learning* y gamificación	Funciones sintácticas de la oración	Favorable: motivación Diferencia: rendimiento académico
Romero Claudio, C. y Álvarez Ramos, E. M. (2020)	Cádiz	Español	3.º ESO	35	Cuantitativo-cualitativo	Herramienta digital *Kahoot!*	Contenidos de literatura de la materia de LCL	Favorable: motivación y rendimiento académico
López Morcillo, C. y Palau Martín, R. F. (2020)	Albacete	Español	2.º ESO	42	Cuasi-experimental, cuantitativo	Herramienta *PlayBrighter* (juego *Billionaire*)	Morfosintaxis	Favorable: motivación y del rendimiento académico
Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021)	Valencia	Español	1.º ESO	60	Cualitativo mixto	*Escape Room*	Literatura de Valencià, Llengua i Literatura	Favorable: motivación y rendimiento académico
Manzano-León, A. et al. (2022)	Almería	Español	2.º ESO	271	Cuasi-experimental	"Leyendas de Elendor" (programa de gamificación)	Procesos lectores, sintácticos y semánticos	Favorable: motivación Diferencia: rendimiento académico
Gómez Trigueros, I. M. (2024)	Comunidad Valenciana	Español	3.º y 4.ª ESO	234	Experimental, cuantitativo-cualitativo	Metodologías interdisciplinares con TAC	Conocimientos interdisciplinares	Favorable: motivación y rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia

Otro de los aspectos que se recogen en la Tabla 4, hace referencia al idioma en el que fueron redactadas las respectivas investigaciones. Como era de esperar, la gran mayoría de los estudios están escritos en lengua española (Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020; López Morcillo y Palau Martín, 2020; Martí Climent y García Vidal, 2021; Manzano-León et al., 2022; Gómez Trigueros, 2024), lo cual responde al hecho de que estas investigaciones se desarrollan en el ámbito educativo español. Además, resulta coherente emplear el castellano al ser la lengua vehicular de los participantes, considerándose también la lengua meta del área de estudio que se va a abordar. A pesar de ello, se ha identificado un estudio redactado en inglés (Pozo Sánchez et al., 2020), el cual representa de forma minoritaria publicaciones en lengua extranjera, para que la investigación pueda llegar a un público más amplio. Esta distribución lingüística queda ilustrada en el Gráfico 2.

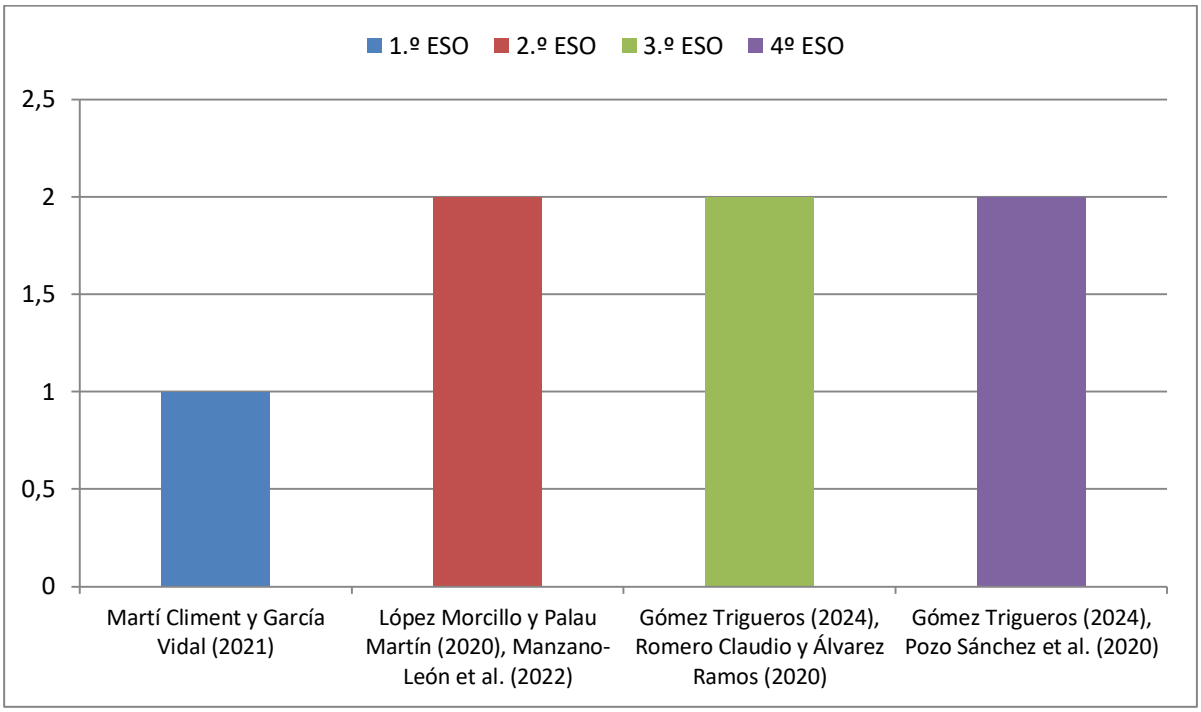
Gráfico 2. Distribución idiomática



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las investigaciones se han llevado a cabo a lo largo de los distintos niveles que conforman la etapa de la ESO, seleccionando todos ellos, un único curso escolar de manera específica, a excepción de Gómez Trigueros (2024) que lo implementó en dos cursos distintos de manera simultánea (3.º Y 4.º). Concretamente, el estudio Martí Climent y García Vidal (2021) se centra en 1.º de ESO; el de López Morcillo y Palau Martín (2020), junto con el de Manzano-León et al. (2022) en 2.º; el de Romero Claudio y Álvarez Ramos (2020) en 3.º; y finalmente, el de Pozo Sánchez et al. (2020) lo implementa en 4.º de ESO. Esta distribución quedaría representada de manera muy equitativa en el Gráfico 3:

Gráfico 3. Distribución de los cursos de ESO



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el tamaño de la muestra también es relativo, pero no determinante. Este oscila generalmente entre los 30 y 60 participantes, no obstante, en los estudios de Manzano-León et al. (2020) y Gómez Trigueros (2024), el número de participantes llega a superar los 200. Además, es importante señalar que la asignación de los participantes no se ha realizado de forma aleatoria, las muestras no son probabilísticas, sino intencionales, con el objetivo de establecer relaciones causales entre variables. En consecuencia, casi la totalidad de las investigaciones adoptan un enfoque descriptivo y cuantitativo, utilizando un diseño cuasi-experimental basado en la comparación entre dos grupos: uno de control en el que se mantiene la enseñanza tradicional mediante clases magistrales, y un grupo experimental, en el que se aplica una metodología basada en la gamificación. La única excepción a esta comparativa entre grupos, se encuentra en el estudio de Martí Climent y García Vidal (2021), en el que no se establece dicha comparativa, únicamente, experimenta con la herramienta de la gamificación.

Siguiendo esta misma línea de análisis, la metodología se presenta de forma muy variada, dado que en algunos casos, se utilizan herramientas de gamificación como aplicaciones digitales de *Kahoot*! o *PlayBrighter* (Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020;

López Morcillo y Palau Martín, 2020). En otros se crean actividades interactivas como un *Escape Room* o las "Leyendas de Elendor" (Martí Climent y García Vidal, 2021; Manzano-León, A. et al., 2022). Mientras que en otros, se combina la gamificación con metodologías innovadoras adicionales, *Flipped Learning* (Pozo Sánchez et al., 2020) o se plasma una propuesta de gamificación mediante una metodología interdisciplinar (Gómez Trigueros, 2024).

Además, las áreas de análisis también son muy variadas. Por una parte, los estudios de Romero Claudio y Álvarez Ramos (2020) y Martí Climent y García Vidal (2021) han trabajado la gamificación a partir de los contenidos literarios de la materia de LCL y LVL. Por otra parte, Pozo Sánchez et al. (2020), Álvarez Ramos (2020) y Manzano-León et al. (2022), han centrado su análisis en los aspectos lingüísticos de la materia. Concretamente, el primer estudio se enfoca en las funciones sintácticas, el segundo en la morfosintaxis y el tercero en los procesos lectores, sintácticos y semánticos de la lengua. De igual forma, Gómez Trigueros (2024) ha abordado la materia de LCL a través de conocimientos interdisciplinares compartidos con otras asignaturas de humanidades (Geografía, Historia, Plástica, Música e Inglés).

Finalmente, en la Tabla 5 se va a establecer una clasificación de las investigaciones en función de si presentan resultados favorables con respecto a la gamificación, tomando como referencia las variables analizadas de motivación y de rendimiento académico en la asignatura de LCL. Esta categorización permite identificar con mayor claridad el impacto que esta metodología ha tenido hasta la actualidad y valorar con ello su efectividad dentro del ámbito educativo. De esta forma, se le otorga especial relevancia a la valoración de los resultados obtenidos, ya que esta permite extraer tanto los beneficios como las posibles limitaciones derivadas de la aplicación de la gamificación en el aula de LCL. Todos ellos tienen en común que la gamificación contribuye a mejorar la motivación, pero se encuentran dos perspectivas diversas en cuanto al refuerzo del rendimiento académico (Pozo Sánchez et al., 2020; Manzano-León, et al., 2022).

Tabla 5. Valoración de los resultados

Autores	Motivación	Rendimiento
Pozo Sánchez, S. et al. (2020)	√	X
Romero Claudio, C. y Álvarez Ramos, E. M. (2020)	√	√
López Morcillo, C. y Palau Martín, R. F. (2020)	√	√
Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021)	√	√
Manzano-León, A. et al. (2022)	√	X
Gómez Trigueros, I. M. (2024)	√	√

El símbolo (√) establece que los autores se encuentran a favor del desarrollo de dichas variables a través de la gamificación, en cambio, el símbolo (X) resalta su discrepancia y disconformidad en cuanto a los resultados obtenidos.

Fuente: Elaboración propia

Tras la realización conjunta de un análisis exhaustivo de los artículos que conforman la muestra seleccionada, se ha evidenciado una idea común que todos ellos comparten: la necesidad de modificar la metodología de enseñanza en el aula para satisfacer las necesidades del alumnado, en respuesta a la falta de motivación y al descenso del rendimiento académico que se viene observando en los últimos años. En este contexto y en la búsqueda de una herramienta que garantice altos niveles de motivación mientras que al mismo tiempo favorezca un aprendizaje significativo, emerge la gamificación como metodología activa completamente válida.

De esta manera, se pone de relieve en todos los estudios que el problema de la desmotivación en aula de LCL suele estar causado por el empleo de metodologías tradicionales. Este hecho se constata en los estudios de Romero Claudio y Álvarez Ramos (2020), quienes subrayan que estas prácticas pedagógicas alejan al alumnado del contenido de la materia y presentan los elementos literarios (objeto de análisis) como un aspecto abstracto desvinculado de su realidad cotidiana. Según estos autores, la incorporación de

actividades gamificadas como *Kahoot*! permiten crear entornos completamente dinámicos y cercanos a las experiencias del alumnado y es precisamente ese componente lúdico el que elude la monotonía habitual del aula y el que impide en gran medida que se genere un desinterés continuado hacia el área de estudio.

Este planteamiento orientado a aumentar la motivación y fomentar un aprendizaje dinámico, se refuerza con el trabajo de Martí Climent y García Vidal (2021), quienes hacen uso de la gamificación para hacer más accesible el contenido literario. Sin embargo, este enfoque se implementa a partir de un *Escape Room*, adaptado al contexto del aula con el objetivo de integrar diferentes enigmas literarios que posibiliten una vinculación directa entre el texto y los estudiantes. De este modo, se va a impulsar un análisis más crítico y una lectura más rigurosa a través de una reflexión conjunta y colaborativa teniendo en cuenta las distintas perspectivas que puede ofrecer un texto. Por consiguiente, se ratifica que el empleo de la gamificación no solo permite captar la atención del alumnado, sino que también sirve como medio eficaz para estimular la comprensión lectora y mejorar la competencia literaria.

Esta línea de análisis se reafirma mediante el estudio de López Morcillo y Palau Martín (2020), al demostrar que la aplicación de la gamificación a través de *PlayBrighter* y la utilización del juego *Billionaire*, ha generado un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en contenidos complejos como la morfosintaxis. De hecho cabe señalar datos estadísticos bastante relevantes, ya que las medianas aritméticas son más significativas en el grupo experimental[2] que ascienden a 7,381, mientras que las del grupo control se mantienen en 5,857[3].

Este debate se amplía cuando Pozo Sánchez et al. (2020) realzan que la motivación y la participación aumentan significativamente con la integración de elementos lúdicos, aunque las diferencias encontradas en términos del rendimiento académico son menos marcadas. Por un lado, sí que se pone de relieve la posibilidad de interiorizar contenidos gramaticales complejos mediante una aproximación lúdica, interactiva y centrada en el estudiante:

[2] Cuando se alude al grupo experimental en el análisis de los estudios, se hace referencia a los grupos en los que se incorpora la gamificación como metodología de aprendizaje.
[3]Cuando se habla de grupo control, se hace referencia a aquellos grupos en los que se abordan los contenidos mediante una metodología tradicional.

> The use of technological tools and innovative approaches allow students to understand abstract concepts that are often abundant in the study of linguistics. In line with what was stated by other authors, when the contents are presented in a motivating and dynamic way [...], the assimilation of the contents related to the literature is carried out more effectively (Pozo Sánchez et al., 2020, p. 8).

Sin embargo, aunque la gamificación se haya mostrado altamente eficaz para fomentar la interacción y la participación del alumnado, su impacto en cuanto a la asimilación de los contenidos no es tan determinante como se ha venido sugiriendo en los estudios anteriores. Este hecho marca un punto de inflexión en el empleo de esta metodología como estrategia de aprendizaje, y así lo refuerza también Manzano León (2022), al observar que, aunque la gamificación mejora la motivación y la interacción social, los grupos experimentales no siempre muestran avances más significativos en cuanto al rendimiento académico en comparación con los del grupo control.

De este modo, los hallazgos presentados tanto por Pozo Sánchez et al. (2020) como los de Manzano León (2022), se alejan de la línea argumentativa predominante en la literatura científica, que tiende a señalar una mayor asimilación de los contenidos curriculares cuando se emplea una metodología activa. Así, Pozo Sánchez et al. (2020) argumentan como "the results obtained […] for interaction with the learning content were slightly negative compared to traditional teaching methodology" (2020, p. 9). Esto no quiere decir que la gamificación no permita una correcta asimilación del conocimiento, sino que las diferencias con respecto a las metodologías tradicionales no son siempre tan extremas como se han señalado hasta ahora. En consonancia con esta investigación, Manzano León (2022) también advierte, que, si bien la gamificación contribuye al refuerzo de las competencias lectoras (objeto de estudio), no se observan diferencias sustanciales en cuanto al rendimiento del grupo control. Lo que cabe destacar es que en esta investigación, a diferencia de las anteriores, se establecen dos grupos experimentales (el segundo de ellos con más número de sesiones). Por lo que Manzano León (2022) remarca el hecho de que los efectos sean más pronunciados en el segundo grupo, ya que esta causa puede atribuirse en mayor medida al número de sesiones dedicadas a la comprensión lectora, más que exclusivamente a la metodología empleada.

A pesar de estas reflexiones críticas, el trabajo de Gómez Trigueros (2024) introduce un enfoque que va más allá de las materias tradicionales. Su estudio integra varias disciplinas, como Geografía, Historia, Educación Plástica, Música e Inglés y sugiere que la gamificación no solo tiene beneficios en LCL, sino que su potencial radica en su capacidad para promover un aprendizaje interdisciplinario. A través de este enfoque más amplio, los estudiantes pueden conectar aprendizajes de diversas áreas del conocimiento, lo que contribuye a una comprensión global y a un aprendizaje significativo más enriquecedor.

Como refleja esta muestra seleccionada de artículos que analizan los efectos de la gamificación en el aula de LCL, y más concretamente, en la etapa educativa de la ESO, existe un consenso general con respecto al potencial motivador que ofrece esta herramienta, ya que posibilita una mayor interacción y cooperación entre los propios estudiantes y entre los estudiantes y los docentes. No obstante, no todos los estudios respaldan de forma unánime a la literatura predominante que subraya su eficacia en la adquisición de competencias y habilidades. Algunos trabajos (Pozo Sánchez et al., 2020; Manzano León, 2022) señalan que, si bien es posible obtener mejoras, las diferencias con respecto a las metodologías tradicionales no siempre resultan estadísticamente significativas.

5. Discusión y conclusiones

En este apartado se van a presentar los resultados obtenidos a partir del análisis de los distintos artículos de investigación, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados desde el inicio del trabajo. Además, se van a exponer las principales conclusiones extraídas y su implicación práctica en el ámbito de la educación. Del mismo modo, se van a abordar las limitaciones identificadas durante el desarrollo del trabajo y se va a proponer una prospectiva orientada a establecer nuevas líneas de investigación futuras.

5.1. Discusión de los resultados y revisión de los objetivos

A partir del objetivo principal, centrado en examinar la literatura que promueve el uso de la gamificación como metodología de aprendizaje en el aula de LCL durante la ESO, se determina que esta estrategia favorece un enfoque de enseñanza basado en el aprendizaje

en sí mismo o en la habilidad de "aprender a aprender". Como se ha observado, la implementación de las metodologías activas es un tema que ha generado mucho interés dentro del ámbito educativo, sin embargo, en el caso concreto de la gamificación en el aula de LCL y, más concretamente en la ESO, se ha comprobado que el gran auge, que comenzó a partir del año 2020, ha ido en descenso hasta la actualidad. A través de los análisis realizados por los estudios que configuran la muestra (Pozo Sánchez et al., 2020; Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020; López Morcillo y Palau Martín, 2020; Martí Climent y García Vidal, 2021; Manzano-León et al., 2022; Gómez Trigueros, 2024), se evidencia que la gamificación, frente a las metodologías tradicionales, presenta múltiples beneficios en relación a la participación y motivación del alumnado. No obstante, no se da un consenso tan generalizado en cuanto al área del rendimiento académico.

Para dar respuesta al OB1, se resalta que todos los estudios analizados coinciden en que el empleo de la gamificación tiene un impacto muy positivo en la motivación de los estudiantes de LCL. Este fenómeno se contempla en la superación de la monotonía característica de las clases tradicionales, mediante la incorporación de herramientas digitales como *Kahoot*! (Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020) o el uso de juegos interactivos como *Escape Room* (Martí Climent y García Vidal, 2021). Esta estrategia introduce en el aula las dinámicas, las mecánicas y los componentes propios del juego planteados por Werbach y Hunter (2014), transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la narración de una historia continuada que visibiliza el progreso del alumnado y genera emociones positivas. Esta narrativa avanza a través del establecimiento de dos vínculos simultáneos: cooperación y competitividad. Debido a que, por un lado, los estudiantes, siendo protagonistas de este proceso, colaboran mutuamente por alcanzar una meta común, pero al mismo tiempo, también, compiten por lograr las mejores puntuaciones posibles, a través de la retroalimentación que les muestra su progreso tanto a nivel individual como grupal.

Por consiguiente, la capacidad de la gamificación para involucrar de manera activa al alumnado en su proceso de aprendizaje queda resaltada por lo estudios de López Morcillo y Palau Martín (2020) y Pozo Sánchez et al. (2020). En ellos se expone cómo a partir de esta metodología se genera un ambiente positivo y favorable en el aula que más allá de obstaculizar el logro de los objetivos marcados, da lugar a la inmersión en un estado de *flow,* fase de concentración y atención plena en la acción llevada a cabo por el alumnado, acuñada

en la Teoría de Flujo por Csikszentmihalyi (1975). De esta forma, se estaría contribuyendo al desarrollo de su motivación intrínseca (Werbach y Hunter, 2014), al promover tanto su capacidad para desenvolverse con eficacia en la actividad, como su autonomía para ser autosuficientes y resolutivos. De igual modo, la gamificación también recurre a motivadores extrínsecos como las recompensas (Werbach y Hunter, 2014), para reforzar la implicación del estudiante desde múltiples dimensiones motivacionales, ya que todas las dinámicas no pueden resultar atractivas desde el inicio (Kunter et al., 2013).

Para dar respuesta al OB2, se comprueba que la gamificación no solo tiene un impacto con respecto a la motivación, sino que favorece al mismo tiempo un aprendizaje más significativo. Esto sucede al involucrar al alumnado en actividades lúdicas que permiten una interacción directa con los contenidos de la materia, por lo que se establece una comprensión más profunda de las ideas o conceptos y se favorece un aprendizaje más duradero en el tiempo. Así lo muestran Martí Climent y García Vidal (2021), trabajo en el que los estudiantes desarrollan una reflexión más compleja de la narración a través de la resolución de distintos enigmas que van más allá de los mejores ejercicios de repetición. En esta misma línea, Gómez Trigueros (2024) adopta un enfoque interdisciplinar para contribuir al aprendizaje significativo al integrar contenidos simultáneos de diferentes materias para fomentar una perspectiva más global del temario.

Sin embargo, al analizar los estudios de Pozo Sánchez et al. (2020) y Manzano-León (2022), se advierte que la gamificación por sí misma no garantiza una comprensión más profunda de los contenidos. De modo que se debe tener en cuenta que aunque esta pueda favorecer el aprendizaje significativo, su aplicación debe estar diseñada atendiendo a las características del grupo-clase en términos generales, pero también a las necesidades específicas de cada alumno/a, si se desea que todos logren una comprensión reveladora de los contenidos.

Por lo tanto, la efectividad de la gamificación está condicionada por la atención a la diversidad de los diferentes estilos de aprendizaje. Cada estudiante posee una forma particular de asimilar y procesar la información, lo que exige diseñar actividades adaptadas a perfiles tanto teóricos como reflexivos o pragmáticas, tal como señala Álvarez Alcázar (2009). Esta expectativa garantiza la integración activa de todo el alumnado en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el OE3, se pone de relieve que la gamificación es una herramienta eficaz para el desarrollo de las competencias y habilidades curriculares de la materia de LCL. Por un lado, López Morcillo y Palau Martín (2020) comprueban que los contenidos gramaticales y lingüísticos son asimilados con gran facilidad por el alumnado a través de esta metodología. Y esta evidencia no solo es ratificada por estos autores, Pozo Sánchez et al. (2020) demuestran que la gamificación se erige como un recurso didáctico que permite la interiorización de las competencias sintácticas establecidas en el currículo y promueve la comprensión y el aprendizaje de los contenidos trabajados.

Estos ejes argumentativos muestran una clara contraposición a la postura de Almeida et al. (2023), autores que advierten sobre los resultados negativos que se generan a través de la gamificación. Estos últimos manifiestan que esta herramienta puede conllevar una interpretación superficial de los contenidos, al ser concebida por los estudiantes como un pasatiempo o una estrategia de entretenimiento, pero no de aprendizaje. Sin embargo, Manzano-León (2022) también mantiene esta preocupación, no obstante, sostiene que la interiorización profunda de los contenidos académicos va ligada al diseño riguroso de una programación didáctica correctamente gamificada, que evitará que los resultados adversos se deriven de una planificación inadecuada.

En lo relativo al OE4, los estudios revelan que los efectos de la gamificación con respecto al desempeño académico no son tan relevantes, lo que marcará una nueva línea de investigación futura. Autores como Romero Claudio y Álvarez Ramos (2020) y también López Morcillo y Palau Martín (2020) muestran resultados más positivos y notables sobre el rendimiento académico de los grupos experimentales en comparación con los del grupo control. No obstante, investigaciones como la de Pozo Sánchez et al. (2020) y Manzano-León (2022) confirman avances moderados, sin diferencias altamente significativas con respecto a las metodologías tradicionales. Estos hallazgos sugieren que, para que la gamificación tenga un impacto positivo más pronunciado en el rendimiento, los objetivos de aprendizaje deben estar alineados con las necesidades específicas del alumnado y con las características del grupo-clase en general.

Como se ha señalado en el marco teórico, Egas-Villafuerte (2023) ha planteado una visión reduccionista del rendimiento académico al concebirlo de forma tradicional como la capacidad del estudiante para demostrar la comprensión de los contenidos. Por lo que

autores como como Jiménez (2000) o Cascón (2000) tienden a simplificar el rendimiento y lo asocian a una calificación obtenida a través de una prueba, lo que relaciona directamente la capacidad con la inteligencia del alumnado. Por este motivo, bajo los enfoques tradicionales, no se refleja una verdadera comprensión del contenido, ya que se ha estado privilegiando hasta ahora la capacidad memorística y la naturaleza de la evaluación que favorece a un alumnado con unas características muy concretas. Desde esta perspectiva, la gamificación se presenta como una alternativa metodológica que promueve una evaluación formativa, centrada en el proceso de aprendizaje. Y en este sentido, este enfoque permite una visión más holística del rendimiento académico considerando no solo los resultados, sino también el desarrollo competencial y el progreso individual del alumnado.

Por consiguiente, la gamificación permite enfocar el aprendizaje hacia las llamadas metas de aprendizaje (Barca-Lozano, 2012), cuyo objetivo no se reduce exclusivamente a la obtención de unos resultados finales cuantificables. Al contrario, esta va a tratar de incentivar la motivación de los estudiantes que provocará inherentemente un sentimiento de disfrute al adquirir nuevas habilidades derivadas del alto grado de autonomía que posee el alumnado sobre la gestión de su aprendizaje. Lo esencial es obtener un cambio de comportamiento en el que los estudiantes se sientan motivados, pero al mismo tiempo capacitados para emprender la acción (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015). Y este objetivo se alcanza sin complejidad a partir de la naturaleza lúdica del juego que busca un equilibro entre el disfrute personal y el aprendizaje, tal y como exponen Díaz Estrada et al. (2004), quienes sostienen que el aprendizaje y el entretenimiento no son dimensiones excluyentes. Ambas pueden integrarse para crear un entorno favorable para un óptimo desempeño académico de los estudiantes en el aula.

Finalmente, al evaluar el rendimiento desde una perspectiva gamificada, resulta imprescindible tener en consideración los factores socioambientales, dado que el contexto sociocultural influye de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes (Piñero y Rodríguez, 1998). En consecuencia, la responsabilidad educativa recae tanto en las familias como en la escuela como institución educativa, quienes deben colaborar en la creación de un entorno que propicie por sí mismo la implementación de metodologías innovadoras como la gamificación.

5.2. Conclusiones e implicaciones prácticas

En resumen, la gamificación ha emergido en el ámbito educativo para responder a las necesidades sociales y culturales del alumnado del siglo XXI, frente a las grandes limitaciones derivadas de los enfoques tradicionales, mediante los cuales la enseñanza se encontraba descontextualizada y totalmente desvinculada de la realidad del estudiante. En la actualidad, se busca la implementación de una metodología que conecte los contenidos curriculares de la materia con los intereses más cercanos del alumnado para poder trasladar esos conocimientos teóricos a situaciones reales de la vida cotidiana. Y con el propósito de hacer frente a las demandas de este nuevo contexto, surge la gamificación como metodología potenciadora tanto de la motivación como de la implicación y el compromiso de los estudiantes con la materia que se aborda, en este caso concreto, la de LCL.

Asimismo, los estudios analizados han evidenciado no solo el gran impacto que la gamificación ha generado en la motivación del alumnado, sino también en su utilidad como herramienta pedagógica que permite la comprensión y la asimilación significativa de los contenidos curriculares que se están estudiando. Esto se debe en gran medida a su capacidad para presentar la información en un formato más atractivo y llamativo, y para transformar, también, un temario tedioso en una dinámica práctica y accesible, ideada para captar la atención del alumnado desde el inicio, pero además para mantener el interés hasta su finalización. Por este motivo, gracias a la gamificación el alumnado tiene la posibilidad de interactuar de forma directa con los contenidos, dado que ellos mismos son el foco de la enseñanza y su participación e implicación resulta primordial en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se han hallado algunas discrepancias en torno a la gamificación que muestran que su eficacia en cuanto a la adquisición de contenidos no es tan significativa como se ha venido señalando hasta el momento. No obstante, estos hallazgos no resultan tan determinantes, al advertir específicamente de la necesidad de estructurar una planificación pedagógica acorde al diseño metodológico, en el que la motivación de los estudiantes se presente como un objetivo a alcanzar, pero sin llegar a convertirse en el foco exclusivo que dirija el desarrollo de la dinámica gamificadora. Ya que como toda metodología, puede producir efectos adversos y negativos, si no se aplica de una manera

adecuada y teniendo en cuenta algunas de las cuestiones que van a mencionarse a continuación.

En primer lugar, uno de los elementos más relevantes es la atención a la diversidad y el reconocimiento de las necesidades tanto específicas como colectivas del grupo-clase con el que se trabaja. Por esta razón, es aconsejable realizar una evaluación diagnóstica previa a la dinámica de gamificación que facilite la adaptación de la propuesta a las particularidades reales de los estudiantes, garantizando una mayor inclusión y equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, se asume el riesgo de no lograr los objetivos previstos, si no se toman en consideración las características específicas y generales del grupo-clase en su totalidad.

En segundo lugar, es fundamental establecer objetivos realistas y adecuados al nivel competencial del alumnado para encontrar un equilibrio entre el nivel de accesibilidad y el grado de desafío que supone la actividad para el alumnado. Este es el motivo principal por el que una tarea presentada, por un lado, con sencillez o simpleza, genera en los estudiantes un sentimiento de desinterés común, en el que no se va a activar ningún estímulo motivador. Lo mismo ocurre, también, con aquellos retos excesivamente complejos, que van a provocar, contrariamente, inseguridad y frustración en el alumnado al sentir que la actividad no está a su alcance y el nivel de dificultad es inaccesible para ellos. En consecuencia, la motivación e implicación del alumnado en la tarea se va a conseguir mediante una calibración entre las metas y el nivel de dificultad establecido.

Asimismo, la gamificación se ha venido asociando desde un principio al uso de las nuevas tecnologías y aunque esta consideración no es del todo errónea, la gamificación no implica indispensablemente una utilización de ellas. La accesibilidad a los materiales didácticos varía considerablemente de un centro educativo a otro, ya que no todos están dotados de suficientes recursos económicos para hacer frente a las demandas sociales de la actualidad. Este desequilibrio puede conllevar una limitación a la hora de programar actividades gamificadas en el aula, que requieren de una rigurosa planificación para tomar en consideración las herramientas tecnológicas disponibles y que no surjan imprevistos de última hora que no se puedan solventar.

En definitiva, la gamificación se presenta como una oportunidad para renovar determinadas áreas de la educación, especialmente las correspondientes a aquellas materias que han ido perdiendo el interés del alumnado de manera progresiva. Una de las aportaciones más beneficiosas que se extraen de ella es la garantía de ofrecer una retroalimentación personalizada, que cumpliendo una función informativa, posibilita a los estudiantes la identificación de forma inmediata de sus fortalezas y debilidades, para poder reforzar aquellas áreas susceptibles de mejora. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que la gamificación ha de emplearse siempre con una finalidad pedagógica clara, adaptada al contexto específico y a las características particulares del alumnado en concreto, porque innovar sin un propósito educativo no va a garantizar por sí solo el éxito de la metodología utilizada. Por consiguiente, la gamificación plantea la educación desde un punto de vista más humano, a través de la cual se consiga el desarrollo integral del alumnado, no solo en el ámbito académico, sino también desde una perspectiva personal, social y psicológica.

5.3. Limitaciones

Para garantizar la objetividad y rigurosidad de los resultados extraídos durante el proceso de búsqueda e investigación de los diferentes estudios analizados, conviene señalar las múltiples dificultades que han ido surgiendo a lo largo de todo este periodo. La principal de ellas se ha encontrado en la limitación del tiempo, aunque el acceso restringido a los recursos y a plataformas institucionales, el complejo proceso de búsqueda y la falta de experiencia en el ámbito de la investigación por parte de la investigadora, también han supuesto algunos inconvenientes.

En primer lugar, la limitación temporal ha sido el primer obstáculo a superar. La falta de tiempo derivada por el cumplimiento obligatorio de unos plazos de entrega impuestos por la organización universitaria, ha complicado la realización de un análisis exhaustivo de todos los artículos de investigación seleccionados. Se han consultado una gran cantidad de fuentes bibliográficas sin poseer demasiado tiempo para detenerse a una revisión posterior detallada, acompañada por el agravante que supone conciliar la vida académica con la laboral, que también impide una dedicación exclusiva al desarrollo de un trabajo de tan gran envergadura.

Por otro lado, la falta de acceso a los textos completos y su exclusión de la configuración de la muestra por no haber sido posible su lectura, también ha supuesto una dificultad, dado que no se ha podido obtener información concreta y rigurosa de determinados artículos de investigación. Esta limitación pone de manifiesto la necesidad de contar con acceso libre a plataformas institucionales que se encuentran restringidas bajo licencia, para poder disponer de más recursos que faciliten una revisión bibliográfica más rigurosa. Esta limitación afecta a la calidad del análisis desarrollado y reduce la posibilidad de establecer comparaciones entre algunos artículos de investigación que podrían haber sido de gran utilidad.

Asimismo, el complejo proceso de búsqueda y las escasas referencias bibliográficas de la gamificación asociadas a la enseñanza de LCL, debido a su naturaleza interdisciplinar, han implicado un esfuerzo considerable para seleccionar la muestra y localizar los artículos pertinentes. Para ello se han tenido que emplear distintas estrategias de búsqueda, en bases de datos diferenciadas que garantizasen la fiabilidad de la información encontrada, dado que la gamificación continúa siendo una metodología emergente y se encuentra muy vinculada al concepto de juego propiamente dicho. Esta percepción limita su aplicación en determinadas áreas como es el caso del presente trabajo, lo que se refleja en el hecho de que la mayoría de investigaciones se centran exclusivamente en el uso de la gamificación en contextos deportivos o vinculados a la enseñanza de segundas lenguas.

Por otra parte, se ha de tener en consideración la limitada experiencia de la investigadora a la hora de desarrollar el trabajo. Al tratarse de una investigación llevada a cabo durante una etapa de formación, algunas decisiones con respecto a la metodología o al análisis del corpus científico pueden haberse visto afectadas por la falta de familiaridad con las técnicas, procedimientos o herramientas apropiadas. De igual forma, se ha tratado de minimizar este impacto mediante el seguimiento de guías de consulta para el empleo de una metodología adecuada o mediante la tutorización con docentes especializados en este campo de investigación.

No obstante, aunque estas limitaciones hayan supuesto un desafío constante para la elaboración del trabajo y hayan condicionado la profundidad del análisis efectuado, y quizá el número de fuentes consultadas, es cierto también, que se han ido superando mediante un esfuerzo y una perseverancia constantes. Estas dificultades se han presentado como una

oportunidad de adaptación a contextos complejos, en la que ha sido fundamental una correcta gestión del tiempo tanto para la selección y análisis de las fuentes bibliográficas, como para la redacción del trabajo propiamente dicho, ya que después de realizar tantos borradores y tantas correcciones, se ha conseguido finalizarlo.

5.4. Prospectiva

A través del análisis de la diferente literatura perteneciente al corpus científico del ámbito educativo, se ha evidenciado el potencial de la gamificación como estrategia efectiva para renovar los enfoques metodológicos más tradicionales que todavía envuelven a la enseñanza. No obstante, esta reciente metodología ha dejado abiertas múltiples líneas de investigación futuras con la finalidad de realizar una visión más profunda de la gamificación en el ámbito educativo.

En este sentido, se pone de relieve la falta de estudios realizados en el ámbito de la enseñanza de la materia de LCL que permitan el desarrollo de un análisis comparativo más exhaustivo con las investigaciones ya concluidas. De este modo, son muchos los autores los que han incidido en su eficacia como herramienta pedagógica, sin embargo, los principales campos de investigación que ha abarcado su análisis hasta el momento han sido, principalmente, el de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el del Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Esta escasez de estudios en otras áreas como la investigada en el presente trabajo, puede deberse a la errónea asociación que se establece entre el juego propiamente dicho y la gamificación sin un sentido pedagógico estipulado.

Siguiendo esta línea argumentativa, se propone como plan de acción la realización de un mayor número de propuestas educativas que exploren la implementación de distintas programaciones gamificadas en torno a la materia de LCL, distribuidas a lo largo de todo el territorio español. Ya que como se ha venido observando, el foco de análisis se ha limitado a la zona sureste peninsular, evidenciado un descenso gradual en el interés que ha suscitado esta metodología en los últimos años. Esta distribución equitativa del número de investigaciones científicas garantizará la obtención de unos resultados más objetivos, rigurosos y realistas del empleo de la gamificación como herramienta metodológica en el ámbito estudiado.

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo deben tener en consideración la integración equilibrada de la gamificación digital con la analógica, dado que los estudios no pueden enfocarse exclusivamente en el empleo de la gamificación por medio de las nuevas tecnologías, porque se estaría excluyendo indirectamente a aquellos contextos educativos en los que no cuentan con suficientes recursos tecnológicos. En este sentido, resultaría imprescindible buscar la formación del profesorado en el diseño e implementación de metodologías innovadoras como la gamificación, con el objetivo de dotar a los docentes de un dominio suficiente de las herramientas que les permitan configurar una programación gamificada, atendiendo a los objetivos curriculares de la materia.

Estas nuevas líneas de investigación permitirán valorar con mayor objetividad la eficacia de la gamificación como método de enseñanza, contribuyendo a superar la visión reduccionista de quienes consideran que su único valor radica en el disfrute. Este enfoque crítico puede contribuir a erradicar los prejuicios que rodean a la gamificación y a favorecer su adopción por parte de los docentes, evidenciando los múltiples beneficios que se pueden extraer de ella. En consecuencia, se progresaría hacia un modelo educativo ajustado a las necesidades y a las demandas actuales, en el que la motivación y el aprendizaje van ligados y se complementan simultáneamente para promover una educación de calidad.

6. Contribución de la investigación a los ODS

En este apartado se va a ofrecer una alineación de los hallazgos más relevantes con dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 de Naciones Unidas. En concreto, esta RS contribuye de manera directa a desarrollar tanto el *ODS 4: Educación de calidad,* como el *ODS 10: Reducción de las desigualdades.*

En relación con ODS 4, que tiene como finalidad garantizar el acceso universal a una educación de calidad como medio para que todas las personas puedan aspirar a una vida digna, los resultados obtenidos en esta RS evidencian que dicha educación de calidad tiene que ir acompañada de un enfoque pedagógico que responda a las necesidades del alumnado. En este marco, la gamificación se configura como una herramienta metodológica capaz de promover procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y motivadores, centrados en el estudiante como eje del proceso. Con esta metodología el aula se convierte en un

entorno emocionalmente positivo en el que se impulsa la involucración y la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que este se torne totalmente significativo para él.

Asimismo, el ODS 10 resalta el acceso equitativo a la educación como herramienta para para reducir las desigualdades sociales, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales (edad, sexo, raza o capacidad), dispongan de las mismas oportunidades para poder alcanzar un desarrollo integral pleno. En este contexto, la gamificación se constituye como un recurso eficaz para alcanzar dicho objetivo en el que se atienda de forma específica y personalizada a los distintos perfiles de alumnado presentes en el aula y las necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, el ODS 10 que promueve la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo, se vincula directamente con el empleo de la gamificación como metodología que favorece la inclusión de todos los perfiles de estudiantes, que bajo enfoques tradicionales, podrían sentir ciertas limitaciones de acceso al currículo.

En conclusión, se promueve un cambio en el paradigma educativo enfocado en una visión más humanista del proceso de enseñanza en el que el alumnado es el protagonista absoluto de aprendizaje, por lo que la gamificación se halla en total consonancia con los ODS más relevantes, orientando la práctica docente hacia una educación sostenible y accesible para todos/as.

7. Referencias

Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A. M. (2015). *Gamificar. El uso de los elementos del juego en la enseñanza del español.* Mahidol University International College y Sichuan International Studies University, College of International Education.

Almeida, C., Kalinowski, M., Uchôa, A., y Feijó, B. (2023). Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perceptions. *Information and Software Technology*, *156*, 107142. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107142

Álvarez Alcázar, J. A. (2009). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza. Revista digital para profesionales de la enseñanza.

Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto, A. M., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, *28*(3) 848-859. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101

Camacho Sánchez, R. (2024). *Efectos del aprendizaje basado en juegos digitales gamificados sobre la motivación y el rendimiento académico.* [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. Repositorio de Tesis Doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/689153

Díaz Estrada, D. M., Díaz Zúñiga, E. J., y Pilco Lozano, M. A. (2024). Gamificación como estrategia educativa para incrementar la motivación y rendimiento académico. *VISUAL REVIEW International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, *16*(6), 61-69. https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5323

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 0.

Egas-Villafuerte, V. P., Pazmiño-Arcos, W. R., Vinueza-Morán, O. O. y Alfaro-Rodas, G. C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del conocimiento, 8*(12), 875-894. https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6319

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español.* Curso presentado en la primera edición del Programa de Desarrollo Profesional de la Editorial Edinumen.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez- Sánchez, J. y Cara-Muñoz, 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.

Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., & Martínez-Gautier, D. (2019). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica*, *1*(1), 86-106. https://doi.org/10.7203/IREP.1.1.16459

Gómez Trigueros, I. M. (2024). Gamificación Interdisciplinar con TAC: Nuevas Intervenciones Didácticas en el Aula de Educación Secundaria. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14*(1), 115-133. http://dx.doi.org/10.17583/remie.10622

Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Educación y tecnología*, (1), 111-122.

López Morcillo, C. y Palau Martín, R. F. (2020). Gamificación en la materia de lengua castellana y literatura: una experiencia en 2º eso. *La nueva gestión del conocimiento 13.6,* 550-554. Disponible Dipòsit digital de Documents de la UAB https://ddd.uab.cat/record/283388

Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Fernández-Campoy, J. M., Trigueros, R. y Martínez-Martínez, A. M. (2022). Juega y aprende: influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 27*(1), 38-46. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001

Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura, 33*, 109-120. https://doi.org/10.5209/dida.77660

Medina Uribe, J. C., Calla Colana, G. J. y Romero Sánchez, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, *17*(23), 377-388. http://dx.doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805-820. https://doi.org/10.1037/a0032583

Ministerio de educación, formación profesional y deportes (2023): *Pisa 2022*. *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español.* Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Parra González, M. E., Segura Robles, A., y Romero-García, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educar*, 56(2), 475-489. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104

Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A y López Núñez, J. A. (2020). Gamification as a methodological complement to flipped learning—an incident factor in learning improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, *4*(2), 12. https://doi:10.3390/mti4020012

Romero Claudio, C. y Álvarez Ramos, E. M. (2020). Kahoot! como recurso para (co) evaluar contenidos literarios en el aula de manera compartida. Una experiencia con estudiantes de 3. º de Secundaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (38). Disponible en https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371647

Sánchez-Pacheco, C. L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes 2.0, 7*(1), 12-20. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.5

Sánchez-Pacheco, C. L., García Balladares, E. S. y Ajila Méndez, I. A. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, *5*(4), 47-55. https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202

Silva Sprock, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje, 11*(21). https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088

Tarazona Miranda, V. H., Huamán Gutiérrez, O. G., Angulo Calderón, C. A., & Mendoza Hidalgo, M. L. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Caso de estudio Escuela de Mecánica de Fluidos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado, 17*(79), 293-302. https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1084

Teixes Argilés, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona. Editorial UOC.

Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C. y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *32*(1), 116-131. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743

Vélez Osorio, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, *18*(33), 27-38. https://doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683

Villafán, L. y Linares, E. (2024). Aprendizaje Basado en Gamificación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, *38*, 9-19. https://doi.org/10.24215/18509959.38.e1

Werbach, K. y Hunter, D. (2014). *Gamificación: Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Pearson Educación.

Zumalabe Makirriain, J. M. (2012). La transición del conductismo al cognitivismo. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, *11*(1), 89-112.

Por otra parte, se ha empleado ChatGPT (OpenAI, 2025) como herramienta de apoyo adicional para la revisión bibliográfica, al facilitar la selección o eliminación de trabajos de investigación que no se ajustaban a los criterios marcados. Y, además, se ha hecho uso de ella para realizar correcciones y revisiones ortográficas y gramaticales.