

Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos / Game-based teaching and gamification in ELE: cases and projects

*José Manuel Foncubierta**

Es profesor de la Universidad de Huelva. Es doctor en Lingüística por la Universidad de Lovaina (Bélgica) y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Huelva (España). Sus líneas de investigación y publicaciones científicas actuales se centran en el análisis del proceso lector en lenguas adicionales y los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua.

 <https://orcid.org/0000-0002-7077-3303>

*José María Rodríguez Santos***

Es profesor de la Universidad Internacional de La Rioja. Es doctor en Teoría de la Literatura por la Universidad Autónoma de Madrid y sus líneas de investigación y publicaciones científicas actuales se centran en el estudio del stand-up, la ficción y la comedia, la retórica cultural y el motor metafórico.

 <https://orcid.org/0000-0002-3319-9648>

Recibido el 12 jun. 2023. **Aprobado** el: 26 jul. 2023.

Cómo citar este artículo:

FONCUBIERTA, José Manuel; SANTOS, José María Rodríguez. Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 62-73, ago. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8301539.

RESUMEN

El presente trabajo aborda el juego y la estrategia resultante del empleo de sus elementos, conocida también como gamificación o ludificación, como motores de la motivación del alumnado de español como lengua extranjera. Partiendo de la relevancia del juego en el proceso de aprendizaje desde posiciones que van desde lo antropológico hasta lo neurocientífico, se trabajan las ideas del componente narrativo y la sensación de juego como elementos destacados en ese objetivo de implicar a los estudiantes en las tareas de aprendizaje, aportando casos prácticos concretos sobre su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Juego; Gamificación; Español como lengua extranjera; Motivación.

ABSTRACT

*

 Jose.foncubierta@dfilo.uhu.es

**

 josemaria.rodriguez@unir.net

The present work deals with the game and the strategy resulting from the use of its elements, also known as gamification, as motors of the motivation of students of Spanish as a foreign language. Starting from the relevance of the game in the learning process from positions ranging from the anthropological to the neuroscientific, the ideas of the narrative component and the sensation of the game are addressed as prominent elements in this objective of involving students in learning tasks, providing specific practical cases on its application.

KEY WORDS: Game; Gamification; Spanish as a Foreign Language; Motivation.

1 Introducción: el componente lúdico

El juego es, tal vez, el mecanismo de aprendizaje más sencillo, natural y sofisticado que existe. Como parte significativa en el desarrollo de nuestra capacidad psicomotriz, y de nuestras facultades cognitivas y socio-afectivas en la infancia, el juego es el gran simulador de la experiencia. Asimismo, es el vehículo locomotor sobre el cual se construye la capacidad de codificar el conocimiento, las normas, las pautas y los comportamientos que luego serán claves para nuestra integración en la vida adulta. Según Mora (2017, p. 59), “el juego es el disfraz del aprendizaje”. Y, así, desde un punto de vista neurobiológico, el juego se nos muestra como la enzima con que la naturaleza provee al sujeto de elementos motivacionales, para que el agrado y el aprendizaje se encuentren en la construcción del conocimiento a través de la experiencia. Por lo tanto, se podría decir que jugar y ver jugar son actividades naturales que suelen producir agrado, que atrapan los sentidos, que pueden conducir a un estado de flujo y de creatividad (CSIKSZENTMIHALYI y SELIGMAN, 2014, p. 279-298).

El juego no es sólo cosa de niños. Jugar forma parte de nuestra vida a lo largo de diferentes etapas de madurez, solo que va adoptando distintos formatos. Así se explica el éxito de los juegos deportivos, de los juegos de mesa, de naipes o de azar; actividades todas ellas que podemos recordar como memorables, precisamente, porque provocan algún tipo de emoción. De la composición natural del juego se comprende también su carácter transcultural. El juego ya existía incluso antes que la cultura y la aparición de la comunicación verbal (HUIZINGA, 1949). Muchos autores han resaltado el vínculo del elemento lúdico, la acción de imaginar y el origen de las lenguas. Para Asher (1993, p. 20), “sin imaginación no habría lenguaje”. Imaginar nos capacita para crear patrones o modelos como los fonemas a partir de los sonidos que conforman la lengua oral y el juego es, precisamente, una manera de entrar en los mundos imaginarios. Si adquirir una lengua implica ser capaz de construir un enunciado elaborado por nosotros mismos sin necesidad de repetir lo ya dicho por otros, el uso lingüístico ha de ser en sí mismo un ejercicio

de creatividad y el juego un gran estímulo para conseguirlo. Huizinga (1949, p. 15) sostenía, precisamente, que “la palabra y la idea no nacen del pensamiento lógico o científico, sino del lenguaje creativo”. Aprender una segunda lengua necesita de una inteligencia que se divierta y el juego es un magnífico medio para conseguir ese objetivo.

2 El juego y el aprendizaje de una segunda lengua: *insert coin*

La profesión de enseñar español como lengua extranjera (en adelante, ELE) encuentra en el componente lúdico la provisión de escenarios, la generación de contextos y mundos imaginarios en los que se ponen en práctica la funcionalidad de las formas lingüísticas dentro de una atmósfera de aula llena de matices emocionales como el agrado, la diversión, la curiosidad y la desinhibición. Desde un punto de vista didáctico, nadie duda de la inclusión del elemento lúdico en el aula de ELE, especialmente con la llegada y consolidación de los paradigmas comunicativos en los años ochenta y, en la actualidad, con los paradigmas poscomunicativos en la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Así, documentos institucionales como el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) o el Marco común europeo de referencia (MCER, 2002), ya mencionaron la importancia del componente lúdico en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el caso del PCIC, se enfatiza la importancia de los juegos lúdicos propios del lenguaje y la idoneidad de su uso para el aprendizaje de una segunda lengua, en el caso del MCER.

El juego genera círculos mágicos (HUIZINGA, 1949), es decir, entornos o contextos donde existe más tolerancia al error (sea fonético, léxico, gramatical o de otro tipo), sin que el alumno sienta tan amenazada o comprometida su propia imagen o autoconcepto. Ya decía Stevick (1975), a propósito del aprendizaje de una segunda lengua, que “la propia imagen del alumno es su más preciada posesión” (p. 1). Las experiencias lúdicas permiten traspasar los límites expresivos, al hacer del uso del lenguaje un juego en sí mismo. Cuando el alumno siente que puede equivocarse, aparece la capacidad de asumir riesgos. Jugar es una actividad que nos ayuda a liberarnos en el uso de la palabra y a actuar de manera creativa, como diría Rodari (2002, p. 12), “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

3 La gamificación en el aula de ELE: la sensación de juego

En la didáctica del ELE, la llegada de lo que conocemos hoy como gamificación ha venido a renovar el interés por el juego mediante su deconstrucción para llevar al aula la sensación de juego, de acuerdo con unos objetivos pedagógicos que persiguen hacer del acto de aprender una experiencia más disfrutable (FONCUBIERTA y RODRÍGUEZ, 2014).

A pesar de que el juego siempre ha ocupado y sigue ocupando un espacio destacado dentro de la cultura del aula de ELE, el análisis de los elementos que lo componen y la reflexión sobre los efectos que producen permite una nueva posibilidad distinta a la del juego: la actividad gamificada. Entre las virtudes de la actividad gamificada, los estudios indican que añade diversión, mejora la atención, ayuda a modular estados anímicos, provee de descanso cuando detectamos agotamiento y aumenta la motivación (REINHARDT, 2019; BOUDADI y GUTIÉRREZ-COLÓN, 2020).

Deconstruir el juego ayuda a valorar aún más el hecho de que jugar es una actividad muy seria, que aporta bastantes beneficios a la hora de solucionar algunas preocupaciones de quien enseña o de mitigar el posible sufrimiento de quien aprende: el aburrimiento o la sensación de dificultad.

Gamificar no sólo significa jugar. La gamificación es una técnica que el profesor puede emplear en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntos, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, narrativa, etc.), con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (FONCUBIERTA y RODRÍGUEZ, 2014).

3.1 La dinámica narrativa del juego y la pedagogía

Uno de los aspectos más interesantes de la gamificación es la dinámica narrativa. La capacidad de contar historias es uno de los recursos más potentes que posee el juego para facilitar la acción y la provisión de contextos comunicativos. La narrativa contribuye a transformar la clase en un espacio de infinitas posibilidades para la práctica y aprendizaje del idioma. Como señala Acaso (2011, p. 57) a propósito de las pedagogías narrativas:

Podemos entender la acción de dar clase no como un acto neutral en el que se produce un trasvase de información sin más y que reproduce, de forma mimética, algo que existe en la realidad, sino como un acto metafórico que, lo queramos o no, transforma la realidad (ACASO, 2011, p. 57)

La dinámica narrativa es la gran proveedora de la sensación de juego en el aula. Si sustituimos la mera realización de ejercicios por la transformación del aula en un relato y apostamos por las metáforas (FONCUBIERTA y RODRÍGUEZ SANTOS, 2016), los alumnos pueden pasar de ser meros consumidores de ejercicios a protagonistas de una historia creada desde el mundo imaginario que se construya en la clase. A este respecto, la intriga y el suspense resultan ser dinámicas de aprendizaje con las que dotar de significado, propósito y contexto a las formas lingüísticas que se pretende enseñar. Así, la intriga o curiosidad, como emociones responsables de abrir las ventanas cognitivas de la atención consciente (MORA, 2017), pueden contribuir a que la enseñanza se impregne de pegamento emocional para favorecer el aprendizaje lingüístico de manera lúdica y creativa. Según Acaso (2013), cuando la pedagogía es narrativa aparece el placer, la participación y el aprendizaje experiencial. Sin embargo, cuando la pedagogía es descriptiva y no hay narración, el aprendizaje se convierte en una actividad contemplativa, aburrida y bulímica.

3.2 De lo analógico y de lo digital: sense luscious

Antes de la llegada de lo digital, el profesor de español ya utilizaba en analógico, y continúa haciéndolo, un sinfín de recursos con los que gamificar actividades de aprendizaje o introducir el juego como tal. Tradicionalmente, en el aula de ELE se suelen emplear juegos de mesa, juegos de roles, juegos populares (Veo, veo; El ahorcado; adivinanzas o sopas de letra) así como juegos creados ad hoc (NEVADO, 2008; LORENTE-FERNÁNDEZ y PIZARRO-CARMONA, 2012). Con estos recursos el profesorado ha tratado de envolver el aprendizaje de los contenidos de lengua y cultura españolas en esa sensación lúdica que permite crear contextos sociales de uso; anudar el placer con la diversión; favorecer la huida del aburrimiento; diluir síntomas como el sobreesfuerzo y aumentar la probabilidad de conseguir habla espontánea en la lengua meta. Ahora, con la llegada de los instrumentos digitales, las formas de gamificar y de jugar se han multiplicado. Las clases, antes desprovistas de tantos recursos sonoros, de imágenes en movimiento y de elementos como lo táctil, se han enriquecido con la entrada de nuevas experiencias sensoriales, que más allá de la vista o del oído, han transformado el espacio-aula en un ecosistema sensorialmente más nutritivo (*sense luscious*) que la austeridad del negro sobre blanco del papel.

La digitalización del aula o el uso de dispositivos móviles fuera de ella permite ahora nutrir el aprendizaje con experiencias que estimulan mucho más la capacidad del alumno de imaginar o de crear mundos en los que anclar el aprendizaje. La entrada de la tecnología ha posibilitado la recreación de mundos virtuales, donde el estudiante no solo imagina, sino que vive, experimenta y siente aquello que aprende mediante nuevas narrativas como las experiencias lúdicas *hipermedia*, *crossmedia* y *transmedia* (ANDRADE-VELÁSQUEZ y FONSECA-MORA, 2021). Asimismo, lo digital puede dinamizar aún más la automatización de procesos como la asignación de puntos, la actualización de clasificaciones, la atribución de recompensas o la provisión de una retroalimentación inmediata, procesos que antes eran más laboriosos de realizar (MARTÍN, 2014).

El uso humanizado de la tecnología ha traído la vinculación del juego con la imagen, el sonido y el movimiento para el desarrollo de los videojuegos. Esta evolución ha contribuido también a seguir enriqueciendo el aprendizaje de idiomas. Los videojuegos permiten a los estudiantes experimentar con la simulación o adquisición de otras identidades, adoptando una conducta verbal diferente en la lengua meta respecto a la que presentan en la comunicación en su lengua materna (BLAKE, 2012). El uso del videojuego estimula la generación de identidades digitales, avatares, que consiguen que el estudiante se vea a sí mismo como un verdadero agente capaz de dirigir sus propias acciones, lo cual favorece esa sensación de control y refuerzo de la autoimagen tan importante en el aprendizaje (DÍAZ-BRAVO, 2019).

4 Actividades gamificadas: casos y proyecto

En las clases de ELE el componente lúdico ha sido introducido muchas veces a partir de la mera aparición en el diseño instructivo del imperativo: imagina. Cuando las instrucciones de las actividades para la práctica o comprensión de las formas lingüísticas o de las normas de naturaleza sociocultural iban encabezadas por la invitación a imaginar, ya había probabilidad de introducir a los alumnos en algún tipo de dinámica narrativa. Así, por ejemplo, se iniciaban en el aula los juegos de roles que permitían generar contextos e historias a partir de los propios diálogos que elaboraban los alumnos. Una circunstancia similar, con la que poder observar el componente emocional como dinámica de la acción, sería el caso de una actividad para el nivel A2 (según el MCER) denominada Trueque de cualidades (ARNOLD y FONCUBIERTA, 2019). Se trata de un ejercicio con el que crear un clima positivo de aula mediante la socialización. Un día a principio del curso, antes de acabar la clase, pide a los alumnos que en casa piensen en cinco cualidades positivas que ellos

tienen. El trabajar desde casa les permitirá usar diccionarios y realizar preguntas entre amigos, compañeros o familiares sobre las cualidades que ellos poseen. Al día siguiente, pide a los alumnos que escriban en un *post-it* sus cualidades y que se lo peguen en el cuerpo. Luego, repasa el léxico relacionado con las medidas haciendo posible que sea válida cualquier unidad léxica que exprese cantidad (una pizca, una cucharadita, un kilo, un metro...). Una vez repasado el vocabulario, escribe en la pizarra “Trueque de cualidades” y debajo del título añade dos muestras de lengua: “Te cambio un kilo de mi simpatía por una pizca de tu entusiasmo” o “¿Quieres cambiar un metro de mi sinceridad por dos cucharaditas de tu imaginación?”. Con estas instrucciones la simulación ya está lista, y la clase preparada para transformarse en un mercado en el que intercambiar cualidades. La actividad finaliza con un fotomatón emocional donde los alumnos recogen las cualidades de sus compañeros, las que poseían y las que han adquirido, en una foto que pueden realizar con el móvil y que luego puede servir para confeccionar un mural de aula.

En este caso la sensación de juego proviene de la propia dinámica centrada en la recogida de cualidades, la simulación de un intercambio comercial y, fundamentalmente, por el uso lúdico del lenguaje. La actividad gamificada, sin embargo, va más allá del uso del componente lúdico y sitúa los elementos propios del juego (dinámicas, mecánicas y componentes) en el centro del proceso para hacer que la actividad de aprender o participar activamente en el aula sea más atractiva. Así, por ejemplo, podríamos tomar una dinámica narrativa como el relato policiaco y trabajar con enigmas de un modo similar al juego de cartas conocido como *Black Stories*. De hecho, podríamos utilizar estas cartas como medio de inspiración. En esta ocasión, vamos a trabajar con un enigma que ya es todo un clásico (La historia de Romeo y Julieta), para trabajar con nuestros alumnos de B1 (MCER, 2002) en el empleo de los tiempos verbales del pasado de indicativo. El uso de los enigmas requerirá del profesorado convertirse en narradores o cuentacuentos para contar la historia de manera que haga partícipes a sus alumnos. Antes de iniciar el relato, los alumnos se dividen en grupos que habrán de competir. Y se les lanza un reto: resolver un enigma. Habrá una insignia-sherlock para el grupo que resuelva el enigma y se entregarán igualmente puntos de reconocimiento que podrán ser canjeados por insignias a los grupos que realicen buenas hipótesis para la resolución del enigma (puntos-lupa) y para aquellos que realicen los enunciados con mayor corrección gramatical (puntos-académicos). Uno de los éxitos de los videojuegos es que poseen una naturaleza multimodal (sonidos, imágenes, movimiento...), por lo que un consejo es poner de fondo, mientras se explica, alguna música trepidante de películas de Alfred Hitchcock (por ejemplo, *Psicosis*). Esto favorece la creación de

un ambiente propicio y estimula la curiosidad y la intriga propia del género, algo que se encuentra bastante interiorizado por el mundo del cine. Una vez explicado el funcionamiento y creado el ambiente, se presenta el enigma de La historia de Romeo y Julieta, apoyándonos en imágenes de elementos simbólicos de la historia, proyectables en PowerPoint o en Genially, y se acompañan los sucesos con archivos de audio con efectos especiales extraídos de Internet.

Aquel fin de semana los integrantes del curso de nivel B1, formado por el profesor X y sus alumnos, decidieron pasar unos días en la casa de hospedaje de un amigo del profesor. La noche comenzó bien, con charlas divertidas, canciones y una buena cena, pero poco a poco se fue complicando. Primero empezó a soplar un viento fuerte (sonido del viento), luego una lluvia fuerte (sonido de lluvia), después toda una tormenta (sonido de trueno). Y, de repente, oímos un ruido de cristales rotos que venía de otra habitación. El amigo del profesor y dueño de la casa salió corriendo y abrió la puerta (sonido de una puerta), vio que había agua en el suelo. Y los cadáveres de dos huéspedes, Romeo y Julieta. (Fonte: elaborado pelo autor deste artigo)

Una vez contado el relato, se dan dos turnos de cinco minutos para que los grupos puedan elaborar sus hipótesis y tratar de solucionar el enigma. El profesorado sólo podrá responder sí o no. Y el alumnado tendrá que averiguar qué pasó. Después del primer turno, se lanzan las primeras hipótesis y se otorgan puntos-lupa y puntos-académicos. Después del segundo turno, se espera poder resolver el enigma. Si no es así, se puede abrir un tercer turno o dar la solución. Los sistemas de puntuación servirán para establecer clasificaciones. Al final se invita a los alumnos a generar en grupos sus propios enigmas para presentarlos en clase con los efectos o elementos que ellos quieran elegir para enriquecer la experiencia de clase.

Otra manera de llevar la gamificación al aula de ELE es mediante la creación de artefactos digitales para realizar un proyecto. Por ejemplo, Living Madrid Comillas o UPCOele – Revista de interculturalidad es un proyecto que se llevó a cabo en la Universidad Pontificia Comillas. En este proyecto participaron estudiantes de intercambio que realizaban cursos de español como medio para una integración lingüística y cultural más rápida. El curso para estos estudiantes de nivel B1 (MCER, 2002) consistía en la creación de una guía de adaptación para futuros estudiantes extranjeros a partir de la consecución de cinco retos. Cada uno de estos retos trataba de recoger las experiencias de los estudiantes en su progresivo descubrimiento de la ciudad, al tiempo que se trabajaban los objetivos curriculares de la asignatura. Para ello se propusieron herramientas web para la comunicación y organización del trabajo, redes sociales como Instagram y la plataforma virtual de la universidad. Cada reto consistía en la creación de una entrada de blog que

diese respuesta a las necesidades que se les presentaban en los distintos retos: qué hacer al llegar a la ciudad por primera vez (el transporte, las rutinas, la exploración de barrios, la interacción con hablantes nativos, etc.). Se estableció un límite de tiempo, que añadía al reto un refuerzo sobre esa experiencia lúdica de aprendizaje que se pretendía crear. Al concluir cada reto de forma exitosa, cada grupo obtenía una insignia acreditativa que los estudiantes incluían en una sección del blog destinada a ello. Se trataba, por tanto, de crear una experiencia gamificada en la que el empleo de la narración, el reto y las insignias tenían como objetivo disfrazar de juego esas actividades basadas en acciones cotidianas. Esta conexión entre sensación de juego y experiencia fue la clave para la implicación y satisfacción de los estudiantes que participaron.

Conclusión: *game over*

En el camino que va del aprendizaje memorístico al aprendizaje memorable (ARNOLD y FONCUBIERTA, 2019), los elementos del juego y el juego desempeñan una función pedagógica esencial ya que posibilitan un tipo de aprendizaje más duradero. De acuerdo con Bruner (2000, p. 66), “lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria”. Por esta razón, se destacan las oportunidades que brindan al profesorado las actividades gamificadas para llevar la dinámica narrativa al aula y enjugar con elementos narrativos (imágenes, sonidos y otros componentes), que despiertan la imaginación del alumnado, los contenidos de lengua y cultura que, de otro modo, podrían proveer un menor impacto o interés por parte del discente. El juego aporta sensaciones muy positivas, porque activa la capacidad de imaginar y la sensación de sentirse participe en algo que no es tan amenazante. Estos son buenos antídotos a enemigos del aprendizaje como el olvido o el aburrimiento.

Si el objetivo que persiguen los profesores de segundas lenguas es que el alumnado pueda desarrollar su capacidad de comunicarse de forma eficaz, la integración del juego o de la gamificación puede proporcionar la oportunidad de hacer que el proceso de aprendizaje sea más emocionante, intenso y duradero.

CRediT

Reconocimientos: No se aplica.

Fondos de investigación: No se aplica.

Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: No se aplica.

Contribuciones:

Conceptualización, Metodología, Supervisión, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. FONCUBIERTA, José Manuel.

Conceptualización, Metodología, Redacción - borrador original. SANTOS, José María Rodríguez.

Referencias

- ACASO, M. *Pedagogías invisibles*. Madrid: La Catarata, 2011.
- ACASO, M. *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós, 2013.
- ANDRADE-VELÁSQUEZ, M. R., y FONSECA-MORA, M. C. Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, v.12, n.2, p. 159-175, 2021.
- ARNOLD, J. y FONCUBIERTA, J. M. *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2019.
- ASHER, J. J. Imagination in second language acquisition. *The Journal of Imagination in Language Learning*, v.1, pp. 20-25, 1993.
- BLAKE, R. J. Homo ludens, los videojuegos y las TIC. En *Actas del IV congreso de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, Santiago de Compostela, España, 2011.
- BOUDADI, N. A. y GUTIÉRREZ-COLÓN, M. Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review*, v.28, n.1, p. 57-69, 2020.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y SELIGMAN, M. E. Positive psychology: An introduction. Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi, p. 279-298, 2014.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

DÍAZ-BRAVO, R. Guadalíngo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado. *Journal of Spanish Language Teaching*, v.6, n.1, p. 64-70, 2019. DOI: 10.1080/23247797.2019.1613078.

FONCUBIERTA, J.M., y RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. Didáctica de la gamificación en la clase de español. Madrid: Edinumen, 1-8, 2014.

FONCUBIERTA, J. M. y RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Mosaico*, v.34, p. 22-28, 2016.

GROS, B. *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London: Routledge y Kegan Paul, 1949.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, 2006. Consultado el 18 de noviembre de 2022.

LABRADOR PIQUER, M. J. y Morote Magán, P. El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, v.17, p. 71-84, 2008. Recuperado a partir de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

LORENTE-FERNÁNDEZ, P. y PIZARRO-CARMONA, M. El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera: Nuevas perspectivas. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, v.23, 2012.

MARTÍN, P. P. La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. *Cuadernos Canela*, v.25, p. 65-83, 2014.

Mora, F. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

NEVADO, C. El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE*, 7, 2008. Recuperado el 22 de noviembre de 2022.

REINHARDT, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Tucson: Palgrave Macmillan, 2019.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. 8ª edición. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2002.



Stevick, E. Alienation as a Factor in the Learning of Foreign Language. En *The Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages*, Washington, D.C., Nov. 1975, p. 27-30.