



**SABERES**

**REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y  
LENGUAS**

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Lenguas Aplicadas

Vol. 4-- año 2023

**Campus virtual, herramientas digitales y gamificación en la enseñanza  
de español/LE-L2**

**Matilde Pérez Descalzo**

**Begoña Rodríguez Rodríguez**

**Universidad Alfonso X el Sabio**

Facultad de Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas

Villanueva de la Cañada

# **Campus virtual, herramientas digitales y gamificación en la enseñanza de español/LE-L2<sup>1</sup>**

**Matilde Pérez Descalzo**

Universidad Alfonso X el Sabio  
Dirección de correspondencia: [mperedes@uax.es](mailto:mperedes@uax.es)

**Begoña Rodríguez Rodríguez**

Universidad Alfonso X el Sabio  
Dirección de correspondencia: [brodiguez@uax.es](mailto:brodiguez@uax.es)

## **RESUMEN**

La relevancia que se le otorga a la tecnología en contextos educativos en la actualidad es máxima. En el caso de la enseñanza de español/LE-L2 son múltiples las propuestas didácticas que incluyen aplicaciones digitales –en forma de gamificación–, redes sociales y todo tipo de recursos que, entre otros, el campus virtual nos brinda. Sin embargo, aún son muchas las incógnitas sobre la efectividad de esta tanto en los resultados como en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, en el presente artículo se intenta esclarecer, desde una perspectiva teórica y crítica, el uso que se hace de la tecnología en el aula, analizando los pros y contras de esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras el análisis efectuado, como conclusión, se destaca la importancia de la tecnología en la enseñanza de la lengua, preservando los objetivos didácticos esenciales y haciendo un uso riguroso de los recursos digitales existentes.

**PALABRAS CLAVE:** Plataformas virtuales; e-aprendizaje; TIC; español L2

## **ABSTRACT**

Technology in today's educational environments is seen as vitally relevant and important, and the field of Teaching Spanish as a Foreign/Second language is no exception. Tech solutions abound and include apps –mainly used for gamification–, social networks and many other kinds of the virtual campus. While their omnipresence is evident, the jury is still out as to their real effectiveness in language teaching and learning. This article looks at the use of technology in the classroom from a theoretical and critical perspective, analyzing its pros and cons in the teaching-learning process. The conclusion will find that rigorous use of digital resources is a powerful tool in the arsenal of the language teacher in pursuit of essential didactic objectives. The importance rendered to technology in language teaching is, then, justified and paramount.

**KEY - WORDS:** Virtual platforms; e-learning; ICT; Spanish as second language

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca dentro del proyecto *Innovación tecnológica en la enseñanza de lenguas* (1.012.024) financiado por Santander Universidades y Fundación UAX dentro de la XII Convocatoria de proyectos de investigación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las nuevas tecnologías a nuestro día a día ha sufrido un proceso de aceleración en los últimos años para llegar a más usuarios, ofrecer más utilidades y estar presente en más ámbitos. Proceso que se ha visto impulsado, de manera innegable, por la irrupción del Covid-19.

Según el estudio publicado por la Fundación BBVA (2021), mientras que en 2008 solo el 18% de la población española consideraba que internet era imprescindible en sus vidas, en 2020 esta cifra ha alcanzado el 60%; pero, es más, el uso diario de internet es altísimo pues ronda el 90%. Estos datos evidencian el apego de la sociedad a internet y las nuevas tecnologías, no solo en el plano personal, sino también en el profesional.

Pese a ello, no todos los ámbitos han sido capaces de adaptarse de igual manera a esta escalada tecnológica. En concreto, en los entornos educativos, esta tendencia a implementar las TIC no parece arrojar siempre los resultados esperados y se topa con algunos escollos difíciles de sortear. Posiblemente, una de las principales dificultades es el concepto que el profesorado tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje, muy apegado aún a visiones tradicionales poco dadas a la innovación y al cambio. A esto se añaden una escasa formación en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) por parte del profesorado, un sistema educativo muy condicionado por los currículos o un encaje poco sólido de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que alcanzar la competencia digital docente no parece resultar una empresa baladí, pues, según recogen Gisbert et al. (2016: 78):

No es solo imprescindible ser un experto en la materia o ámbito de conocimiento en el que se quiere formar a los alumnos (conocimiento del contenido), sino que se debe ser competente en la planificación de las estrategias didácticas más eficaces para cada tipo de competencia, conocimiento o destreza (conocimiento didáctico o pedagógico); y se deben dominar los recursos tecnológicos que potencian dichos aprendizajes (conocimiento tecnológico).

Cuando hablamos de formación en TIC, surge la controvertida diferenciación entre nativos digitales e inmigrantes digitales que pretende evidenciar que la competencia digital está directamente relacionada con la edad del usuario; sin embargo, son numerosos los estudios que cuestionan la validez de este planteamiento, pues ser joven no presupone haber alcanzado la competencia digital que recoge el Consejo de la Unión Europea en sus Recomendaciones de 2018:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas

con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Por su parte, el Instituto Cervantes en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) -actualizado en 2018- incluye en su modelo de competencias clave “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” y lo desarrolla en las siguientes competencias específicas: “Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje” (p. 11). Todo ello puede resumirse de la siguiente manera:

Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital. (Instituto Cervantes, 2018: 27)

Además de poner el foco en el profesorado, son varios los autores que proponen una evaluación de los conocimientos digitales del alumnado para poder, de este modo, tener una idea más precisa de su nivel competencial e introducir así los recursos digitales que más se adapten a las necesidades de los aprendientes. En palabras de Román Mendoza (2018):

Dado que en cualquier entorno de aprendizaje la alfabetización digital de las partes implicadas va a situarse en muchos puntos a lo largo de un continuo, es importante que la implementación de las TAC se realice de forma escalonada, mediante el uso [de] modelos y en un entorno abierto a la discusión, al error y a la puesta en común, de forma que se proporcione una variedad de oportunidades para que aquellos que carezcan de determinadas subcompetencias puedan ir desarrollándolas y para que los que ya dispongan de ellas puedan afianzarlas. (p. 56)

Sin embargo, aunque resulte necesario acometer reformas en distintos estadios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental prestar especial atención a lo que se quiere enseñar y la forma en que ha de hacerse. Esta reflexión obliga a revisar los paradigmas educativos desde los años setenta para lograr definir aquel que mejor permita establecer una convivencia eficaz y satisfactoria entre los contenidos curriculares y las necesidades sociales. Asimismo, se establece la necesidad de que los alumnos se conviertan en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y, por consiguiente, resultan

indispensables propuestas que contribuyan a fomentar una mayor autonomía en este proceso. Precisamente, desde sus inicios, las TAC surgen para responder a esa necesidad de autonomía y autoaprendizaje.

Si los modelos conductistas y cognitivistas ocuparon el panorama educativo entre las décadas de 1970 y 1980, basados en la premisa de que el aprendizaje puede modelizarse mediante sistemas de trabajo repetitivos, los noventa trajeron una visión constructivista en la que cobra importancia el individuo en su relación social. Pero no será hasta finales de esta década cuando, según Taylor (1995), irrumpa un “aprendizaje flexible” con una mayor frecuencia de uso de internet y un incremento en la comunicación por ordenador. Es a partir de este momento cuando comienza a desarrollarse la enseñanza virtual que abre las puertas a la interactividad y a una mayor posibilidad de comunicación y retroalimentación entre profesores y estudiantes.

Es decir, se pasa de un sistema de enseñanza-aprendizaje que trata al alumno en su individualidad, ajeno a su entorno, a un planteamiento que establece el foco en el exterior para emular las formas de aprendizaje que se producen en los grupos y las organizaciones. Según Siemens (2005), se trataría de un proceso al que denomina *conectivismo* y que parte de los siguientes postulados:

- El aprendizaje y el conocimiento se basan en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en recursos no humanos.
- La capacidad de saber más es más importante que aquello que ya se conoce.
- Conexiones enriquecedoras y mantenidas son necesarias para facilitar un aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre campos, ideas y conceptos es una competencia clave.
- Un conocimiento exacto y actualizado es el propósito de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.
- La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. La elección de qué aprender y el significado de la información son vistos a través de la lente de una realidad cambiante. Aunque pueda existir hoy una respuesta correcta, esta puede ser incorrecta en el futuro debido a alteraciones en el ámbito de la información que afectarían a la decisión.<sup>2</sup>

En suma, la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje vayan de la mano del desarrollo social y tecnológico está provocando una auténtica revolución en los entornos educativos, pero a un ritmo menor que en otros sectores como consecuencia de una concepción tradicionalista de la educación en la que, en el mejor de los casos, la tecnología se incorpora de manera anecdótica o puramente lúdica –gamificando el aula–, sin que verdaderamente se incluya como parte indisoluble del proyecto educativo. Ahora bien, los estudios sobre la incorporación de las TIC en la enseñanza no arrojan resultados

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

tan halagüeños como podría esperarse, por lo que no se trata de caer rendidos a todo avance tecnológico que acontezca, sino de analizar y estudiar su aplicabilidad y pertinencia dentro del proceso educativo.

Por tanto, ante un panorama educativo lleno de retos y de necesidades aún sin resolver, en este trabajo, como objetivo principal, abordamos el impacto que puede tener la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español a través de los siguientes objetivos específicos: ofrecer una panorámica general de la tecnología digital aplicada a la enseñanza, examinar diferentes recursos digitales en la enseñanza y analizar los efectos de la gamificación en el aula de español. Asimismo, para tratar de dilucidar el uso que se le da a la tecnología en el ámbito educativo, en el presente artículo se ofrecerá un marco general sobre el campo objeto de estudio, presentando diversas herramientas digitales –de uso común en la enseñanza de lenguas– a través de aplicaciones específicas y del campus virtual y se discutirán los beneficios y/o los inconvenientes que estas pueden acarrear dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

El cambio de paradigma en la educación ha propiciado el uso de la tecnología en el aula y, por ello, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han ocupado un lugar destacable en las últimas décadas en el ámbito educativo. En los ciclos superiores, este cambio se ha visto propiciado, entre otros, por uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): ubicar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Esteve, 2009). Y, para que los estudiantes adquieran un papel activo en este proceso, la tecnología ha sido uno de los motores que ha favorecido el cambio.

Asimismo, la irrupción de la pandemia COVID-19 ha hecho que la tecnología sea parte indispensable en la enseñanza a través del campus virtual: clases virtuales, elaboración de exámenes *online*, entrega de actividades en *Moodle* o realización de tareas en grupos de trabajo con diferentes aplicaciones digitales, entre otros. Acciones que han puesto en evidencia algunas de las limitaciones de la tecnología y que, por otra parte, han obligado a los agentes del proceso –docentes y discentes– a desarrollar, en mayor o menor medida, su competencia digital.

No obstante, independientemente de la pandemia, el uso de TIC y TAC forma parte de la cotidianidad educativa desde hace décadas. En el caso de la enseñanza de lenguas, en concreto, podríamos remontarnos a los años sesenta del siglo pasado al hacer referencia al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (Arrarte, 2011). Desde esas primeras inclusiones de la tecnología en el aprendizaje hasta la actualidad se han producido numerosos cambios que nos llevan a la sociedad digital del presente. Y, evidentemente, la vertiginosa evolución tecnológica que se ha ido produciendo se refleja en el aula, en la forma de aprendizaje y en las prácticas docentes.

Si bien es cierto que la tecnología digital está muy presente en las aulas, aún no se ha logrado una comunión perfecta entre las prácticas docentes y el uso de las TAC en los

programas de enseñanza de segundas lenguas. Es más, aún nos encontramos en la búsqueda de las herramientas digitales que permitan al alumno desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje de una manera activa y colaborativa y que promueva la competencia de aprender a aprender (Román Mendoza, 2018).

En los últimos años, son numerosas las propuestas que han surgido en el campo de la enseñanza de español/LE, basándose en la gamificación (Moreno Martínez, Leiva Olivencia y Matas Terrón, 2016; Magadán Díaz y Rivas García, 2022), la clase invertida –o *flipped classroom*– (Jancsó, 2017; Andrade y Chacón, 2018) y el aprendizaje cooperativo (Landone, 2004) y colaborativo (Sotomayor García, 2010), entre otros. Asimismo, destaca una fuerte voluntad por llevar aplicaciones digitales al aula, apoyándose en la que podríamos considerar la teoría del aprendizaje en la era digital: el conectivismo (Siemens, 2005).

Sin embargo, la apabullante oferta de recursos digitales, de metodologías, de actividades y de aplicaciones puede llevar al profesor de español/LE al colapso. Por ello, sería fundamental realizar una escrupulosa selección cuyo resultado se corresponda con los objetivos del curso, los recursos disponibles, la competencia digital de los agentes del proceso, sin obviar los beneficios que nos puede aportar la tecnología en el aprendizaje de una lengua.

### **3. APLICACIONES Y HERRAMIENTAS DIGITALES**

Los continuos cambios que ha ido sufriendo internet –web 1.0, web 2.0, web 3.0 o web 4.0– a lo largo de los años ha repercutido en nuestra forma de relacionarnos. Principalmente, destacamos el que supuso el gran salto tecnológico –el paso de la web 1.0 a la web 2.0–, puesto que produjo un cambio radical en la interacción de los usuarios y es indiscutible que sirve de espacio de colaboración y trabajo en comunidad (Anderson, 2007). Este último aspecto ha resultado crucial en la enseñanza de lenguas, ya que elementos fundamentales de la web 2.0, tales como blogs o redes sociales, entre otros, poseen una gran capacidad comunicativa (Warschauer y Grimes, 2007).

Un blog –aunque aparentemente obsoleto por la vertiginosa evolución tecnológica– favorece el desarrollo de la expresión escrita, la comprensión lectora y la interacción del alumno. Por otra parte, se puede hacer uso de un blog individual o bien potenciar el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través de un blog grupal (Arias Soto, 2012). Asimismo, las redes sociales, al pertenecer a la cotidianidad de los alumnos, a su forma de relacionarse, favorecen en mayor medida la interacción entre estos y la motivación para comunicarse tanto dentro como fuera del aula.

Avanzando en el tiempo, en la actualidad, además de la permanencia de blogs, redes sociales, wikis o foros -presentes en todo campus virtual-, destacan diversas aplicaciones, herramientas y recursos digitales que se podrían emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua: *Socrative*, *EDPuzzle*, *Wordwall*, *Quizizz* y *Kahoot*, entre otros.

Muchos de estos recursos comparten características similares y no requieren una alta competencia digital por parte de los agentes del proceso: profesores y alumnos. De la

misma forma, son bastante conocidos y, por estos motivos, se han seleccionado como ejemplo de herramientas que pueden servir de instrumento en la enseñanza de una lengua. Analicemos brevemente, a continuación, algunas de sus propiedades a grandes rasgos:

-*Socrative* es de fácil acceso, para utilizarla simplemente hay que crear una sala (*Room*), facilitar el nombre de la misma a los alumnos y estos podrán entrar iniciando sesión (*Student login*). La aplicación ofrece varias actividades: cuestionarios (*Quiz*), cuestionarios con resultados (*Exit Ticket*) o con cuenta atrás (*Space Race*) con la posibilidad de elegir el tipo de respuestas: opción múltiple (*Multiple Choice*), respuesta corta (*Short Answer*) o verdadero/falso (*True or False*).

-*Quizizz* permite crear cuestionarios -públicos o privados- a los que los alumnos pueden acceder, al igual que con *Kahoot*, mediante un pin sin necesidad de registrarse ni descargar ninguna aplicación. Además, posibilita duplicar cuestionarios que, posteriormente, se pueden editar y modificar como el docente considere, añadir vídeos, audios y/o imágenes y también seleccionar distintos tipos de preguntas/respuestas (caja, opción múltiple, rellenar espacios en blanco, etc.). Por último, se puede obtener un archivo en pdf con los resultados obtenidos por los alumnos.

-*Kahoot* es una de las más conocidas en el campo educativo. Comparte varias características con las anteriores en cuanto a la creación de cuestionarios, opciones de respuestas, elección del tiempo para responder, etc. Permite, además, descargarse un Excel con los datos obtenidos. En suma, es otra forma más de jugar y competir a través de cuestionarios.

-*Wordwall* es una herramienta que nos ofrece múltiples plantillas para crear actividades y/o juegos: cuestionarios, crucigramas, anagramas, ruedas de azar, juegos para buscar coincidencias o ejercicios para buscar la palabra que falta, entre otros. Además, se da la opción de que el alumno realice la actividad de forma *online* o de imprimirla y realizarla en papel. Como las anteriores, el profesor puede acceder a los resultados obtenidos por los estudiantes.

-*Edpuzzle* se diferencia de las presentadas previamente, ya que se trabaja principalmente con vídeos. Esto es, podemos elegir un vídeo ya existente -incluso importarlo desde plataformas como *YouTube*- o crearlo, introducir preguntas, comentarios o realizar las modificaciones que consideremos pertinentes. Los alumnos, con su cuenta, podrán visualizar los vídeos del profesor por medio de invitación.

En resumen, en todas las aplicaciones y herramientas mencionadas se utiliza el juego, el concurso, el componente lúdico como forma de enseñanza. En general, la percepción de los alumnos frente a las aplicaciones digitales y a los juegos –como, por ejemplo, el *Escape Room* (Martín Queralt y Batlle Rodríguez, 2021)– en el aula tiende a ser positiva (Magadán Díaz y Rivas García, 2022) por su diseño atractivo y por la motivación que origina (Mendoza Batista, 2020). No obstante, resulta fundamental tener en cuenta que “un problema que ha aparecido con las tecnologías es que no ha ido parejo su aumento

de presencia con la mejora del rendimiento académico de los estudiantes” (Cabero Almenara, 2017).

En conclusión, es imprescindible establecer con claridad los objetivos, los contenidos, las destrezas que quieren trabajarse y el tipo de alumnado para seleccionar el recurso tecnológico más idóneo y eficaz.

Por otra parte, la comunidad educativa debería analizar las características del grupo para cuestionarse si: ¿pueden estos recursos realmente favorecer el aprendizaje de la lengua?, ¿son aptos en todos los grados educativos?, ¿son adecuados para todas las edades? Y, ¿serían válidos como medio de evaluación y/o calificación?

#### **4. CAMPUS VIRTUALES**

Los centros de educación superior han ido incorporando, paulatinamente, herramientas tecnológicas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, en las instituciones universitarias se suele hacer uso de un campus virtual (basado en sistemas de gestión como Moodle). En principio, entre otros, se pretende mejorar la interacción entre profesor-alumno y propiciar el aprendizaje autónomo del estudiante.

A través del campus virtual, el docente puede compartir contenidos (apuntes, enlaces web, recursos audiovisuales, etc.), crear espacios que fomenten la interacción (blogs, wikis, foros), proponer actividades que potencien el trabajo colaborativo (tareas en grupos, por proyectos) y evaluar los resultados, ofreciendo una retroalimentación detallada.

Sin embargo, no siempre se realiza un uso adecuado del campus, limitando las funciones que nos ofrece a facilitar la comunicación académica entre profesor y alumno o como complemento a la clase tradicional (Fariña, González y Area, 2013; Area, San Nicolás y Sanabria, 2018).

Ahora bien, pese a que los recursos ofertados no hayan sido creados específicamente para la enseñanza de segundas lenguas, aportan numerosas funcionalidades diseñadas para fomentar la autonomía del alumno. Uno de los motivos que da lugar a un uso inadecuado del campus en el caso que nos ocupa es que, *a priori*, se podría interpretar que no consta de herramientas aplicables a la enseñanza de lenguas, sin embargo, el potencial glotodidáctico que ofrece a través de actividades y recursos (cuestionarios, blogs, wikis, foros, talleres, actividades H5P, tareas, entre otros muchos) resulta primordial en la enseñanza actual de idiomas en contextos universitarios. Destacamos a continuación algunas de las herramientas clave del campus en la enseñanza de la lengua:

-Cuestionarios: en el campus virtual, al igual que en otras herramientas como *Kahoot* o *Quizizz*, podemos crear cuestionarios ludificando las clases y despertando el interés de los alumnos. Además, no solo se recibe una puntuación, sino que se puede incluir una retroalimentación -global, general o específica- que ayude a comprender los errores, aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje. Asimismo, estos cuestionarios se

pueden emplear tanto en la evaluación como en la calificación, siendo una herramienta válida en el contexto universitario.

-Recursos audiovisuales: el campus nos permite compartir audios y/o videos con los que desarrollar la competencia oral del alumno. Por tanto, muchas de sus funciones impulsan el desarrollo de las destrezas orales.

-Trabajo colaborativo: existen varios recursos y actividades que favorecen este aspecto. Desde la creación de foros -espacio que fomenta la interacción, la expresión escrita y la comprensión lectora-, hasta el diseño de actividades en grupo basadas en el enfoque por tareas con un objetivo, una estructura determinada y una secuencia de trabajo (Estaire y Zanón, 1990)

-Integración de plataformas y páginas web: una de las grandes ventajas del campus virtual es que nos permite incluir enlaces a las diferentes aplicaciones digitales que queramos utilizar o de todo tipo de páginas web (diccionarios, bibliotecas virtuales, ejercicios interactivos, blogs, etc.). Asimismo, se pueden integrar plataformas como, por ejemplo, *Blackboard Collaborate*, que nos permite ofrecer clases presenciales, en línea o híbridas de forma síncrona o asíncrona.

En síntesis, el campus virtual nos brinda la posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, fomentando la autonomía del alumno e incentivando la motivación a través de la elaboración de tareas que despierten su interés y potencien el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas.

En definitiva, consideramos que es un espacio común para los agentes del proceso -docente/alumnos- en el que se pueden aglutinar aplicaciones y herramientas digitales que favorezcan la adquisición de la lengua mediante el trabajo colaborativo.

## **5. TÉCNICAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE RECURSOS DIGITALES**

El uso de aplicaciones digitales –por su diseño y su funcionamiento– está íntimamente ligado a la gamificación, concepto procedente del mundo empresarial (Werbach y Hunter, 2012). Sin embargo, en las últimas décadas, la gamificación se ha llevado al aula como elemento lúdico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en el campo educativo, podríamos definir la gamificación 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 (Foncubierta y Rodríguez, 2014: 2)

Destacamos de esta definición la inclusión de un diseño tanto analógico como digital porque resulta evidente que el juego –en relación al aprendizaje– no es propio de las aplicaciones digitales. Por supuesto, la tecnología puede favorecer el aprendizaje, pero –

como ya se ha señalado previamente– la gamificación no es solo digital y, por otra parte, debe perseguir unos objetivos didácticos. Por tanto, es necesario no caer en la tentación del solucionismo tecnológico (Morozov, 2015) –quizá innecesario en muchos casos– sin determinar antes el fin didáctico que se persigue.

Las actividades del aula en todos los grados, desde siempre, se han llevado a cabo de forma más o menos acertada en relación con el juego (cartulinas de colores, canciones, dibujos, bailes, etc.). Asimismo, el juego se asocia directamente con el desarrollo en el ciclo infantil (Martínez Criado, 2012; Balaguer y Fuertes, 2018) y muchos de los beneficios de la ludificación podrían ser aplicables a todas las etapas, así como a diferentes contextos: basta con reparar en cómo una técnica empresarial –como la gamificación– se ha adaptado al campo educativo. Entre las ventajas, podrían destacarse las siguientes:

En primer lugar, a través del juego se pueden crear escenarios reales en los que el aprendiz no se sienta intimidado y pueda ejercer el control de su propio “destino”. Además, requieren la interacción, la implicación del estudiante y el uso de la L2 para conseguir una meta o realizar una tarea, cuya consecución se puede reconocer mediante una insignia o badge. Por último, las actividades lúdicas abren un espacio para la autorreflexión y aumentan la autoconfianza de sus participantes” (Román Mendoza, 2018: 24-25).

Asimismo, la gamificación puede favorecer el hecho de que el alumno se convierta en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y su intervención no se limite a la mera observación y repetición de contenidos, puesto que participa, decide y se involucra en dicho proceso. Este último aspecto, por tanto, se encuentra directamente asociado al método o enfoque que adoptemos en la enseñanza de lenguas, ya que el papel del alumno y el método de enseñanza son elementos concomitantes. Es decir, un método tradicional mantendrá al alumno como espectador, mientras que un método comunicativo involucrará al estudiante en el aprendizaje.

No obstante, no consideramos la adopción de un único método de enseñanza exclusivo, sino que abogamos por mantener una postura ecléctica en la enseñanza de lenguas que permita conjugar diferentes métodos, favoreciendo el aprendizaje y adaptándose a las características del grupo (Pérez Descalzo, 2022). Resulta consabido que, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, ha surgido un sinfín de métodos contrarios a los anteriores, presentándose como la panacea educativa; hecho que, en cierto sentido, se ha producido también con la tecnología. La rápida evolución tecnológica ha provocado la continua adopción de nuevas aplicaciones y herramientas que, no en pocas ocasiones, pone en peligro los objetivos didácticos: “El reto, sin embargo, no es simplemente situarse en la cresta de la ola de la adopción tecnológica sino hacer un uso inteligente de la tecnología, es decir, ajustado a una finalidad educativa reconocible y justificada en términos pedagógicos” (Trujillo Sáez, Salvadores Merino y Gabarrón Pérez, 2019: 160)

Por tanto, cabe cuestionarse si realmente podemos emplear las diferentes aplicaciones y herramientas digitales para favorecer el aprendizaje y/o la adquisición de la lengua. Asimismo, la rapidez con que se desarrollan recursos digitales, junto con la corta pervivencia de muchos de ellos, dificulta la posibilidad de crear programas a medio y largo plazo que permitan evaluar su idoneidad y eficacia pedagógica.

Es por ello que cabría plantearse si la implementación de las TIC/TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una verdadera alternativa a la clase tradicional o es una herramienta que deba emplearse de manera puntual. Una posible solución al problema pasaría por establecer una gradación en su incorporación en función del tipo de enseñanza que se esté practicando; es decir, podríamos preguntarnos si la presencia de las TIC en la clase convencional presencial ha de ser la misma que en el modelo *blended learning* o en el *e-learning*. Parece, a todas luces, que la presencialidad y la sincronidad en el ámbito educativo puede determinar también que profesor y alumno requieran, en mayor o menor medida, del uso de nuevas tecnologías. Asimismo, entender que la tecnología debe acabar con el modelo actual sería darle una preponderancia que aún está por demostrar. Quizá convendría encontrar un nexo de unión que permitiera enriquecer el proceso educativo sin descartar la parte positiva de cada sistema.

## **6. GAMIFICAR EL AULA DE ESPAÑOL**

El uso de la gamificación en el aula puede potenciar la motivación en los estudiantes y, por ende, fomentar un mayor grado de atención en clase que favorezca un aprendizaje significativo. Por otra parte, es indudable que el mundo digital rige nuestras vidas y, por tanto, influye indefectiblemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual. Por tanto, la combinación de estos dos aspectos nos conduciría a aplicar un concepto desarrollado en diferentes propuestas: la *GaMoodlification* (Cornellà Canals y Estebanell Minguell, 2018). Es decir, unir la gamificación y Moodle para favorecer un aprendizaje basado en el juego. Esta idea se podría llevar a cabo desde el campus virtual a través de la inclusión de aplicaciones externas -siendo Moodle un entorno flexible que permite integrarlas- o mediante herramientas digitales ajenas a este.

En cualquier caso, si se opta por gamificar el aula, es fundamental tener en consideración ciertos elementos imprescindibles en cualquier propuesta didáctica, tal y como indican Cornellà et al. (2020): diversión, motivación, narrativa, emociones, progreso, tecnología y diversidad. Aunque los autores hacen referencia en su estudio a un ámbito diferente al de la enseñanza de español/LE-L2, asumimos estos aspectos como válidos en cualquier campo educativo gamificado. A estos, sumamos una serie de factores a tener en cuenta, según nuestra experiencia docente, a la hora de ludificar la enseñanza.

En primer lugar, analizaremos el diseño, ya que es fundamental que este se adecue, por un lado, a la edad de los alumnos y, por otro, a los objetivos didácticos establecidos. Muchas de las aplicaciones y las herramientas digitales presentan un diseño con ilustraciones que llamaría, sin duda, la atención de estudiantes de educación primaria, pero difícilmente captaría la de alumnos de un grado universitario:

Es esencial, para hacer sostenible la creación de experiencias gamificadas, detectar cuáles son esos elementos estéticos claves. Para ello habrá que ser un gran conocedor del grupo de personas a las que se dirige la gamificación: gustos, edad, intereses, contexto, modas, etc. (Vázquez Ramos, 2021: 816)

De otra forma, se podría llevar al alumno a la desmotivación e incluso a infravalorar los beneficios didácticos y/o lingüísticos de la actividad. Conviene preservar la dimensión emocional del alumno para que no se vea afectada por emociones negativas que podrían afectar al proceso de aprendizaje (Arnold, 2000).

Por otra parte, es necesario examinar en profundidad el método –o métodos de enseñanza– que vamos a adoptar para establecer una cierta congruencia entre este y el tipo de actividad creada. Muchas aplicaciones ofrecen la posibilidad de acceder a actividades o cuestionarios elaborados por los diferentes miembros de la comunidad. En varias de estas tareas –aparentemente comunicativas–, se puede observar cómo subyace una práctica mecánica, propia de métodos de base estructural y corte conductista (Sánchez Pérez, 2009), disfrazada de metodología activa gracias al componente digital: ejercicios para completar con preposiciones, rellenar huecos o conjugar verbos en frases descontextualizadas.

Sin embargo, las aplicaciones pueden ayudar a fomentar el desarrollo de destrezas lingüísticas, siguiendo unos objetivos didácticos y aprovechando las ventajas que nos ofrecen. Por lo general, al hacer referencia a dichas destrezas o habilidades se destacan cuatro: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión oral. No obstante, consideramos esencial hacer mención a la interacción –incluida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001)– como actividad de lengua. Las destrezas lingüísticas –y las respectivas subdestrezas o microdestrezas en las que se dividen– son fundamentales para propiciar y activar el uso de la lengua y hacer que el alumno llegue a alcanzar una cierta competencia comunicativa. Por tanto, estimamos necesario integrarlas en las diferentes actividades del aula.

En definitiva, no se debe reducir la práctica docente a crear preguntas al azar solo sobre contenidos gramaticales, sino que tenemos que explotar los beneficios de las herramientas digitales, creando actividades que lleven al alumnado a un aprendizaje significativo. De esta forma, por ejemplo, con *Edpuzzle* se puede mejorar la comprensión auditiva –incluyendo comentarios o aclaraciones en el propio vídeo según el nivel lingüístico de los alumnos–, crear un cuestionario en el campus virtual, *Socrative*, *Quizizz* o *Kahoot* con preguntas sobre el vídeo visualizado para ampliar el léxico o trabajar aspectos gramaticales, entre otros, y emplear un foro o cualquier red social para desarrollar la expresión escrita, la comprensión lectora y la interacción. En resumen, el debate no radica tanto en las ventajas de las aplicaciones y las herramientas digitales que el docente tiene a su disposición, sino sobre el uso que se hace de estas:

el profesorado, por lo general, busca en las herramientas TAC una forma de llevar a cabo su trabajo de forma más eficaz o de motivar a sus alumnos introduciendo dispositivos digitales que ya utilizan en sus vidas cotidianas. Si, en su forma de enseñar, el docente no contempla el empoderamiento del alumnado a través de la transferencia de parte de su control como organizador del aprendizaje, tampoco va a buscar esa opción en las TAC que quiera o deba implementar (Román Mendoza, 2018: 20)

En segundo lugar, cabe señalar la importancia de la evaluación y/o calificación mediante uno de los recursos más recurrentes tanto del campus virtual como de herramientas digitales en general: el cuestionario. Como ya se ha señalado, en muchas de estas se nos ofrece un documento con los errores y los aciertos de los alumnos. Por tanto, se brinda la posibilidad de considerarlo como un elemento de evaluación y, quizá, calificación.

Los elementos más utilizados en actividades gamificadas tienden a aglutinarse en la entrega de puntos, insignias y tablas (*PBL-Points, Badges and Leaderboards*) (Lister, 2015); aplicando, por tanto, una gamificación superficial. Sin embargo, cabría sopesar los beneficios de estos premios, ya que se podría generar un sistema competitivo que lleve a comportamientos no éticos y a una baja colaboración (Vaibhav y Gupta, 2014). Por otra parte, con esta competitividad se simplifica el aprendizaje a una especie de recompensa de base conductista: acierto-premio y, por ende, ganador. Empujando a una parte del alumnado al: error-no premio-perdedor. Algo que, de nuevo, afectaría a la dimensión emocional, pudiendo mermar la autoestima del alumnado y corriendo el riesgo de añadir la categoría de loser a la conocida clasificación de Bartle (1996) sobre los tipos de jugadores: ganador/triunfador (*Achiever*), explorador (*Explorer*), socializador (*Socialiser*) y asesino (*Killer*).

Asimismo, hay que destacar que el tiempo de respuesta de un cuestionario –aunque se puede regular– tiende a ser relativamente bajo, ya que la competitividad también radica en este aspecto. Esto puede afectar a alumnos que necesiten más tiempo para contestar –por ejemplo, alumnos con dislexia– y también crea una diferencia entre los estudiantes con dispositivos algo más obsoletos y lentos, ya que pueden perder la conexión fácilmente o emplear unos segundos más en cada respuesta. En conclusión, es imprescindible no perder de vista los distintos estilos cognitivos, las diferencias individuales –elemento esencial de la teoría de adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991)– y los factores sociales –socioeconómicos– del grupo.

Por último, señalamos dos limitaciones clave de algunas herramientas digitales que afectan tanto a su uso en el aula como a la enseñanza-aprendizaje de español. En primer lugar, la versión gratuita suele restringir las prestaciones de las aplicaciones, limitando, entre otros, el número de alumnos que puede participar y, por tanto, los docentes solo pueden hacer uso de las mismas si el centro educativo adquiere la versión de pago. En este punto, cabe señalar que esta limitación no se produce en el campus virtual gestionado por Moodle. Por otro lado, algunas aplicaciones aún se mantienen solo en inglés y, por tanto, no ayudan a que se produzca una inmersión lingüística total en la lengua meta; en

el caso que nos ocupa, en español. Asimismo, lleva al alumno a equívocos entre los términos que se traducen y/o los que se mantienen y se han adoptado como extranjerismos.

En resumen, son varios los aspectos que hay que considerar a la hora de gamificar el aula para que la propuesta didáctica surta efecto y favorezca realmente el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua:

Hoy sabemos que la innovación con la tecnología ocurre cuando las incorporamos para que los alumnos alcancen un aprendizaje activo, abierto, flexible y colaborativo; y ello no depende exclusivamente ni de su presencia física ni de sus potencialidades tecnológicas, sino de cómo el docente las incorpora en la enseñanza, de las estrategias y metodologías que moviliza con ellas, y del tipo de interacción que persigamos que establezcan los estudiantes con ellas (Cabero Almenara, 2017: 53)

Por tanto, la tecnología –y todo lo que nos ofrece– y la gamificación, así como el método de enseñanza, son herramientas a disposición del docente, pero por sí solas no ofrecen una solución.

## **7. CONCLUSIONES**

En el presente artículo se ha ofrecido un panorama general sobre la tecnología aplicada a la enseñanza de español, analizando de forma sucinta diferentes recursos digitales y exponiendo el efecto de su aplicación y la consecuente gamificación que comportan.

Todo ello, nos conduce a reflexionar sobre los diferentes aspectos tratados y a extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, consideramos que el (buen) uso de la tecnología en el aula puede fomentar la motivación del alumno, pero es necesario no perder de vista los objetivos didácticos a cumplir. No se trata de seguir modas o tendencias sin rigor ni criterios pedagógicos, sino de favorecer el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua, adaptándonos al grupo y a sus características.

Asimismo, los diferentes recursos digitales expuestos pueden fomentar el desarrollo de destrezas lingüísticas, creando actividades que las integren, adaptando el diseño al grupo meta, a sus necesidades y contemplando la calificación/evaluación de las mismas mediante una competición enriquecedora y equitativa.

En resumen, reconocemos la importancia de la tecnología en el aula, las ventajas del campus virtual, pero abogamos por un uso congruente con el programa de enseñanza de la lengua, los objetivos didácticos, las competencias a desarrollar o la evaluación, entre otros, para que se produzca una auténtica innovación que genere una mejora en el aprendizaje.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55.  
<http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*, 1(1), 1-64.  
<https://tinyurl.com/yvbznrvs>
- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso*, 41, 251-267. <http://hdl.handle.net/11162/189344>
- Area, M., San Nicolás, B., & Sanabria, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 179-198. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Arias Soto, L. D. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. *Revista Folios*, 36, 51-76.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039004>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- Balaguer M. C. & Fuertes, M. T. (2018). Efectos del juego en el desarrollo infantil (I): aspectos teóricos. *Acta pediátr. esp*; 76(11/12), 138-141.  
[https://www.actapediatrica.com/index.php/secciones/revision/download/1879\\_ff1d5a41f14f545fe4ca11a29c22e9b5](https://www.actapediatrica.com/index.php/secciones/revision/download/1879_ff1d5a41f14f545fe4ca11a29c22e9b5)
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of MUD Research*, (1)1, 19-42. <http://www.arise.mae.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Bartle-player-types.pdf>
- Benito, M. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. TELOS. Cuadernos de Comunicación e innovación, 78.  
<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero078/las-tic-y-los-nuevos-paradigmas-educativos/>
- Cabero Almenara, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Gestión de la Innovación en Educación Superior*, II(2), 41-64.  
<https://tinyurl.com/pzjnejpg>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Anaya.  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cornellà Canals, P. & Estebanell Minguell, M. (2018). gaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje. *Campus Virtuales*, 7 (2), 9-25.  
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/367>

- Cornellà, P., Estebanell, M. & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.  
<https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
- Estaire y Zanón, (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67.  
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337/3402>
- Fariña, E., González, C.S. & Area, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *RED, Revista de Educación a Distancia*, 35.  
<http://www.um.es/ead/red/35/>
- Foncubierta, J.M. & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Edinumen. [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.Pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.Pdf)
- Fundación BBVA (2021). Actitudes ante la Tecnología y Usos de las TIC en la Sociedad Española en el marco del Covid-19. <https://tinyurl.com/3ajn27zw>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83.  
<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE?: El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica*, 1, 100-107.  
<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11504/1/aulainvertida.pdf>
- Instituto Cervantes (2018). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 0, 1-23. <https://tinyurl.com/2e9nrdsn>
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2), 1-22.  
[https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v3i2\\_liste](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_liste)
- Magadán Díaz, M. & Rivas García, J. I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: el uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11 (1), 137-152.  
<https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.978>
- Martín Queralt, C. & Batlle Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como

- lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Martínez Criado, G. (2012). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro.
- Mendoza Batista, A. M. (2020). Quizlet, Quizizz, Kahoot & Lyricstraining: aprendizaje lúdico digital de una segunda lengua. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 72-76. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5438>
- Moreno Martínez, N. M., Leiva Olivencia, J. J. & Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709>
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Kartz Editores.
- Pérez Descalzo, M. (2022). Métodos y enfoques en la enseñanza de español/LE: perspectiva histórica y realidad virtual. En J. R. Guijarro Ojeda y R. Ruiz Cecilia (Eds.), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global*. (pp. 49-69). Tirant humanidades.
- Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial C 189 de 04/06/2018.
- Román Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Sotomayor García, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTECH. Revista electrónica de tecnología educativa*, 34, 1-16. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>
- Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7. Doi: 10.14742/ajet.2072
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C. & Gabarrón Pérez, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 153-169. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Vaibhav, A. & Gupta, P. (2014). Gamification of MOOCs for increasing user engagement. *International Conference on MOOC, Innovation and Technology in Education (MITE)*, 90-295. doi: 10.1109/MITE.2014.7020290
- Vázquez Ramos, F. J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 811-819. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586494>

- Warschauer, M. & Grimes, D. (2007). Audience, Authorship and Artifact: The Emergent Semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23. doi: 10.1017/S0267190508070013
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.