

RiMe

Rivista dell'Istituto  
di Storia dell'Europa Mediterranea

ISBN 9788897317425

numero 2/II n. s., giugno 2018

ISSN 2035-794X

**La narrativa como elemento cohesionador de tareas  
gamificadas para la enseñanza de lenguas  
extranjeras**

**Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the  
teaching of foreign languages**

Jaume Batlle Rodríguez  
M. Vicenta González Argüello  
Joan-Tomàs Pujolà Font

DOI: 10.7410/1357



**Special Issue**

**Las Humanidades y su estudio a través de los  
videojuegos, la gamificación  
y las redes sociales**

**Humanities and their study through video games,  
gamification and social networks**

A cargo de / Edited by  
Maria Betlem Castellà Pujols - Luciano Gallinari

**Direttore responsabile**

Luciano GALLINARI

**Segreteria di redazione**

Esther MARTÍ SENTAÑES

**Comitato di redazione**

Grazia BIORCI, Maria Eugenia CADEDDU, Monica CINI, Alessandra CIOPPI, Riccardo CONDRÒ, Gessica DI STEFANO, Yvonne FRACASSETTI, Raoudha GUEMARA, Maria Grazia KRAWCZYK, Maurizio LUPO, Alberto MARTINENGO, Maria Grazia Rosaria MELE, Maria Giuseppina MELONI, Sebastiana NOCCO, Michele M. RABÀ, Riccardo REGIS, Oscar SANGUINETTI, Giovanni SERRELI, Giovanni SINI, Luisa SPAGNOLI, Patrizia SPINATO BRUSCHI, Federica SULAS, Massimo VIGLIONE, Isabella Maria ZOPPI

**Comitato scientifico**

Luis ADÃO DA FONSECA, Sergio BELARDINELLI, Michele BRONDINO, Lucio CARACCILO, Dino COFRANCESCO, Daniela COLI, Miguel Ángel DE BUNES IBARRA, Antonio DONNO, Antonella EMINA, Giorgio ISRAEL, Ada LONNI, Massimo MIGLIO, Anna Paola MOSSETTO, Michela NACCI, Emilia PERASSI, Adeline RUCQUOI, Flocel SABATÉ i CURULL, Gianni VATTIMO, Cristina VERA DE FLACHS, Sergio ZOPPI

**Comitato di lettura**

In accordo con i membri del Comitato scientifico, la Direzione di RiMe sottopone a referee, in forma anonima, tutti i contributi ricevuti per la pubblicazione

**Responsabile del sito**

Claudia FIRINO

RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea (<http://rime.cnr.it>)

Direzione: via G.B. Tuveri, 128 - 09129 CAGLIARI - I

Segreteria editoriale: via G.B. Tuveri 128 -09129 CAGLIARI - I

Telefono: +39 070403635 / 70 -Fax: +39 070498118

Redazione: [rime@isem.cnr.it](mailto:rime@isem.cnr.it) (invio contributi)

## RiMe 2/II n.s

### Special Issue

*Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación  
y las redes sociales*

*Humanities and their study through video games, gamification  
and social networks*

a cargo de / edited by

Maria Betlem Castellà Pujols - Luciano Gallinari

### Indice

Maria Betlem Castellà Pujols	5-12
<i>Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales. Una introducción / Humanities and their study through video games, gamification and social networks: an introduction.</i>	
Luciano Gallinari	13-14
<i>Editorial. Besides History. An increasingly intertwined thread with other digital and non-digital disciplines and tools</i>	
Íñigo Mugueta Moreno	15-42
<i>La Historia de los gamers: Representaciones del Medievo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador / The History of Gamers: representations of the Medieval and Ancient eras in multi-player strategy video games.</i>	
José María Cuenca López - Rocío Jiménez-Palacios	43-64
<i>Enseñando historia y patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación / Teaching history and heritage through video games: research and innovation.</i>	
Emmanuelle Jacques	65-76
<i>Des jeux vidéo engagés, pour éduquer? Du théâtre de l'opprimé aux jeux</i>	

*vidéo: September 12th de Gonzalo Frasca / Engaged video games, to educate? From the theatre of the oppressed to video games: September 12th by Gonzalo Frasca.*

Stefania Manca 77-88  
*Social network sites in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture.*

Israel Sanmartín 89-120  
*Historia medieval, historiografía y facebook: la creación de un espacio intelectual entre la cultura popular y el mundo académico / Medieval History, Historiography and Facebook: the creation of an intellectual space between popular culture and the academic world.*

Jaume Batlle Rodríguez - M. Vicenta González Argüello - Joan-Tomàs Pujolà Font 121-160  
*La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras / Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages.*

## La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras

### Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages

Jaume Batlle Rodríguez  
M. Vicenta González Argüello  
Joan-Tomàs Pujolà Font  
(Universidad de Barcelona)

#### *Resumen*

La gamificación ya no se entiende como una moda pasajera, sino como una estrategia de enseñanza que ha venido para quedarse. Es el momento de analizar las propuestas que se llevan a cabo con el fin de conocer mejor su potencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este estudio se centra en establecer las relaciones existentes entre los componentes y las mecánicas propias de la gamificación con la narrativa, entendida desde una perspectiva clásica. El análisis de 16 propuestas didácticas gamificadas establece que la integración de mecánicas y componentes de la gamificación en el hilo narrativo puede ser un criterio clave para valorar la calidad de la gamificación de las secuencias didácticas.

#### *Palabras clave*

Gamificación; narrativa; enseñanza de lenguas.

#### *Abstract*

Gamification is no longer understood as a passing fad, but as a teaching strategy that has come to stay. Thus, it is time to start analysing the teaching proposals that are being carried out in order to understand the potential of gamification in teaching foreign languages. This study focuses on establishing the relationships between the components and the mechanics of gamification with the dynamic of the narrative, understood from a classical perspective. The analysis of 16 gamified teaching proposals establishes that the integration of the mechanics and components of gamification in the narrative thread can be a key criterion for evaluating the quality of gamification of the teaching sequences.

#### *Keywords*

Gamification; narrative; language teaching.

---

1. Introducción. - 2. Marco Teórico. - 2.1 ¿Qué es la gamificación? - 2.2 Elementos de la gamificación: mecánicas, dinámicas y componentes. - 2.3 La narrativa como elemento en las acciones gamificadas. - 3. Objetivos. - 4. Metodología. - 4.1. Recogida de datos.- 4.2. Categorías de análisis. - 5. Análisis de los datos y resultados. - 5.1. Situación inicial. - 5.2. Nudo. - 5.3. Reacción. - 5.4. Desenlace. - 5.5. Situación final. - 6. Conclusión. - 7. Bibliografía. - 8. Anexo: plantilla de diseño de la propuesta gamificada. - 9. Curriculum vitae.

## 1. *Introducción*

La gamificación, entendida como el uso de mecánicas y elementos propios del juego a contextos no lúdicos (Werbach - Hunter 2012; Kapp 2012; Marczewski 2012) está siendo un recurso metodológico cada vez más común en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada vez son más las propuestas didácticas que los profesores están elaborando, por lo que es cada vez más necesario reflexionar sobre qué acciones de este tipo están planteando los profesores en sus aulas. Uno de los elementos clave en la construcción de intervenciones didácticas gamificadas es la narrativa, entendida esta como un elemento vertebrador de la intervención didáctica, puesto que acompaña a toda la secuencia de actividades que se proponen en la acción gamificada. Las narrativas implican la necesidad de crear un argumento a partir del cual los alumnos vayan superando retos con el objetivo de llegar a la meta final. En este sentido, la narrativa está presente, en mayor o menor medida, a lo largo de toda la acción gamificada.

Si se tiene en cuenta esta consideración, podemos llegar a suponer que los elementos a partir de los cuales se conforman las acciones gamificadas, como las mecánicas y los componentes propios del juego, tendrán algún tipo de implicación para el desarrollo y la puesta en consideración de la narrativa. En consecuencia, este estudio se centra en el análisis de los elementos propios del juego implicados en las narrativas, entendidas estas como uno de los elementos esenciales de las propuestas didácticas gamificadas, y cómo se asocian tales elementos a la necesidad de integrar las narrativas en tales intervenciones. Para este cometido, van a ser analizadas las narrativas de 16 intervenciones didácticas gamificadas surgidas de un curso de formación de profesores sobre gamificación. Con ello, se pretende aportar conocimiento sobre la gamificación como enfoque educativo en la enseñanza de idiomas.

## 2. *Marco Teórico*

El juego ha estado siempre presente en diversos enfoques didácticos de la enseñanza de lenguas (Wright - Betteridge - Buckby, 1979), desde los más estructuralistas hasta los comunicativos. Los elementos lúdicos nos ayudan en el desarrollo de la interacción, la colaboración y la implicación proactiva de nuestros estudiantes: es un catalizador para fomentar la motivación de los alumnos en las actividades que se realizan en el aula de lenguas. Recientemente, se ha despertado el interés por un nuevo planteamiento para mejorar la efectividad en el trabajo en entornos no lúdicos, incluyendo la educación, denominado gamificación (Kapp, 2012). En esencia, la gamificación se puede enmarcar dentro de la tradición pedagógica del juego. Tal y como

Tulloch afirma, “understanding gamification (...) helps us recognize the real relationship between the current practices of gamification and more traditional forms of play” (Tulloch, 2014, p. 318). La relación entre gamificación y juego en el ámbito de la enseñanza, pues, parece clara, aunque en ocasiones se confunde o llega a estar algo distorsionada (Herrera, 2017). En consecuencia, es necesario, en primer lugar, presentar una definición operativa de lo que significa gamificación para, posteriormente, entrar en qué elementos son los propios del juego que intervienen en las acciones gamificadas. Entre ellos, está la narrativa.

### 2.1. *¿Qué es la gamificación?*

El término gamificación fue acuñado por Pelling en 2002 (citado en Marczewski, 2012) y empezó a utilizarse como la aplicación de elementos de los videojuegos a otros ámbitos del mundo digital a partir de la creación de plataformas de publicación de contenido e interfaces de usuario inmersivas. Sin embargo, desde el año 2010 el concepto de gamificación ha atraído también al mundo empresarial, el de la publicidad, el de la salud, el de la concienciación ciudadana (Zichermann - Cunningham, 2011; Reiners - Wood, 2015; Seaborn - Fels, 2015) y también en la educación (Werbach - Hunter, 2012)<sup>1</sup>. En todos estos contextos, la gamificación se fundamenta en el uso de elementos, formas de pensar y estrategias del diseño de juegos en campos ajenos a lo propiamente lúdico, principalmente con el objetivo de aumentar la motivación y la implicación de los participantes<sup>2</sup>.

La bibliografía en el ámbito de la gamificación utiliza, por norma general, la definición proporcionada por Deterding - Dixon - Khaled -Nacke (2011, p. 10), según la cual se entiende la gamificación como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. Uno de los fundamentos de la acción gamificada está, pues, en la aplicación de elementos del juego, que pueden ser desde lo más simple, con la aplicación de un solo elemento, hasta la aplicación de un complejo sistema de elementos interrelacionados.

Kapp (2012) recoge la definición de Deterding et al. (2011) y la extiende al ámbito del aprendizaje. Este autor añade que, en el contexto educativo, este proceso se lleva a cabo con el objetivo de “implicar a la gente, motivarlo a la acción, promover su aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 219). En este sentido, la motivación y la búsqueda de implicación de los estudiantes en los procesos y las acciones implicados en la gamificación son de los aspectos que más han centrado la atención (Marczewski, 2013; Herrera - Pujolà -

---

<sup>1</sup> Véase Sailer - Hense - Mayr - Mandl, 2015, p. 371 para una recopilación de varios ejemplos.

<sup>2</sup> Tulloch, 2014 explora la historia del término ‘gamificación’ con detalle.

Castrillejo, 2014). Por ello, en las propuestas de gamificación se ha de contemplar cómo potenciar la motivación de los participantes a partir de acciones didácticas que los consideren actores activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cortizo - Carrero - Monsalve - Velasco - Díaz - Pérez-Martín, 2011) y que creen escenarios de aprendizaje atractivos, innovadores y colaborativos (Lee - Hammer, 2011). No obstante, no debemos perder de vista que las intervenciones didácticas gamificadas se piensan desde unos determinados objetivos de enseñanza (Kapp, 2012) y propician que se puedan desarrollar los procesos de aprendizaje propios del aula (Herrera *et al.*, 2014).

Como se observa, el aspecto esencial de toda acción gamificada es el uso de elementos del juego, que se seleccionan y se aplican en el momento necesario a partir de una necesidad pedagógica (Labrador - Villegas, 2016, p. 127). En la gamificación, entran en juego una gran diversidad de elementos, por lo que, tal y como afirman Sailer *et al.* (2015, p. 372), “the specific designs and realizations of gamification environments can be quite diverse”. La implementación de unos elementos u otros determinan la posibilidad de establecer una clasificación de diferentes tipos de gamificación con una gran variedad de posibilidades (Lister, 2015). Así, Kapp (2012) distingue entre gamificación estructural y gamificación de contenidos. La primera se entiende como “the application of game-elements to propel a learner through content with no alteration or changes to the content itself” (Pastor-Pina, et al., 2015, p. 1017), mientras que la segunda implica la alteración de contenido de una propuesta didáctica para hacerla más cercana al juego. Asimismo, Marczewski (2014) propone una distinción parecida al proponer una diferenciación entre gamificación superficial y profunda, una diferenciación relacionada con el tipo de motivación a la que atienden. La gamificación superficial se refiere al PBL (*Points, Badges, Leaderboards*) o lo que es lo mismo, implementar puntos, insignias, y tablas de clasificación para mejorar la motivación y la eficacia de la formación. Sin embargo, el PBL no es suficiente para mantener la motivación y la implicación de una manera constante y sostenida más allá de una propuesta gamificada puntual (Kapp 2012; Marczewski, 2014), ya que repercute solo a la motivación extrínseca de los estudiantes. Por su parte, la gamificación profunda implica el uso de muchos más elementos del juego y atiende a una motivación de carácter intrínseco.

Las gamificaciones centradas en el uso de PBL son las más comunes (Phillips, 2015). Nicholson (2012b) considera que, pese a que para algunos contextos puede ser útil, esta perspectiva puede no ser una buena elección si se pretende modificar conductas a largo plazo. Otras de las críticas que se han realizado hacia la gamificación centrada en el uso de PBL está en el valor que los premios pueden tener en la motivación intrínseca (Groh, 2012) o en la riqueza que

aporta una experiencia gamificada que va más allá de los puntos, los niveles o la progresión (Tulloch, 2014, p. 330).

Por otro lado, Nicholson (2012a) nos habla de gamificación significativa, una conceptualización de la gamificación en que el uso de los elementos propios del juego tiene que ser relevante para dar significado a las acciones en relación con los procesos de aprendizaje, en este caso, en un contexto educativo. Esta conceptualización se fundamenta en el uso de más elementos de los que Nicholson considera básicos: los premios, los logros, las recompensas, las clasificaciones o las penalizaciones. La gamificación significativa se entiende como un elemento que ayuda a los participantes a “learn through changing their perspectives on life” (Nicholson, 2012b, p. 2). En línea con la gamificación significativa, se sitúa la gamificación profunda, que cubre todo tipo de juegos y en la que la motivación intrínseca está implicada (Marczewski, 2014).

Como se ha podido comprobar, las prácticas gamificadas se conciben a través de la implementación de elementos propios del juego en acciones que no están pensadas en primera instancia como juegos. En este sentido, es fundamental entender qué elementos son los que determinan la acción gamificada.

## *2.2. Elementos de la gamificación: mecánicas, dinámicas y componentes*

Varias han sido las clasificaciones que se han propuesto para sistematizar los diferentes elementos del juego implicados (Kapp, 2012; Reeves - Read, 2009; Werbach - Hunter, 2012; Zichermann - Cunningham, 2011). En este estudio, nos vemos a centrar en la propuesta de Werbach - Hunter (2012), por ser la más significativa para el diseño y desarrollo coherente de propuestas gamificadas (Pujolà - Berríos - Appel, 2017) y, a la postre, la más seguida en la literatura sobre gamificación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Estos establecen una diferenciación entre dinámicas, mecánicas y componentes, aspectos que mantienen relaciones entre sí, de más abstracto a más concreto (véase imagen 1).

Dentro de la tipología de elementos propios del juego que se utilizan en la gamificación, las dinámicas “se caracterizan por ser elementos que conforman la realidad de las actividades gamificadas” (Batlle, 2016, p. 115) son los que se caracterizan por ser más abstractos. Werbach y Hunter señalan las restricciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones entre participantes como las dinámicas propias de las acciones gamificadas. Las restricciones implican que los participantes tengan limitaciones a la hora de realizar las actividades o deban realizar sacrificios a lo largo de las acciones que desarrollen. Entre las emociones implicadas destacan la curiosidad, la competitividad y la felicidad o frustración por lograr los objetivos. La narrativa, de la cual se hablará más extensamente en el siguiente apartado, conforma el

argumento a partir del cual se lleva a cabo la gamificación, mientras que la progresión implica que las actividades se lleven a cabo una detrás de otra, secuencialmente, produciendo la sensación de que se va avanzando dentro de la actividad gamificada. Por último, las relaciones entre participantes implican compañerismo o competitividad y relaciones simétricas o asimétricas por cuestión de estatus.

Otro de los grupos de elementos que Werbach - Hunter (2012) determinan son las mecánicas. Estas se caracterizan por ser unos elementos que activan las acciones de los participantes y que implican que tales acciones se puedan caracterizar como juego. Werbach - Hunter (2012) determinan diez mecánicas como las más importantes y las que tienen más presencia en las prácticas gamificadas: la competición, la colaboración, la retroalimentación, los desafíos, la suerte, las recompensas, las transacciones, los turnos, la adquisición de recursos y los estados de victoria. No todas ellas se dan en una intervención gamificada, pero sí al menos algunas se tienen que dar.



Imagen 1: Elementos de la gamificación: dinámicas mecánicas y componentes (Pujolà, 2017). Extraída de <<https://es.slideshare.net/secret/Ao2OXP5jOC0s69>>.

Por último, por componentes, Werbach - Hunter (2012, p. 80) entienden aquellos elementos de las acciones gamificadas que son más concretos y que determinan el funcionamiento de las mecánicas. De la misma manera que las mecánicas, no todos los componentes entran en juego en una acción didáctica gamificada. Werbach - Hunter establecen los siguientes componentes: los logros, los avatares, los emblemas o insignias, las misiones heroicas, las

colecciones, los combates, el desbloqueo de contenidos, los regalos, las tablas de clasificación, los niveles, los puntos, las misiones, las gráficas sociales, los equipos y los bienes virtuales. Cabe destacar que los componentes se relacionan con unas determinadas mecánicas y no con otras y, de la misma manera, una determinada mecánica se asocia a una determinada dinámica. Así, Werbach - Hunter (2012) establecen una relación entre todos los elementos: las dinámicas, como elementos más abstractos, y los componentes, elementos más concretos y menos abstractos.

Dentro de los componentes, los elementos que mayor significado han tenido en las propuestas gamificadas han sido los PBL. Como ya se ha mencionado, (Seaborn - Fels, 2015; Lister, 2015), estos elementos se asocian comúnmente a la gamificación superficial, puesto que, entre otros aspectos, satisfacen la necesidad de competencia entre los participantes como elementos que fomentan una motivación extrínseca (Mekler- Brühlmann - Tuch - Opwis, 2015)<sup>3</sup>. El primer elemento, los puntos, calificados por Tulloch (2014, pp. 323-325) como significantes numéricos<sup>4</sup>, se fundamenta en la búsqueda de una retroalimentación rápida a la progresión de un participante. Algunos autores, como Zichermann - Cunningham (2011, p. 36), los consideran como elementos imprescindibles para la gamificación. Las insignias (Hamari, 2015), por su parte, son elementos visuales significativos que marcan el logro de un objetivo particular -normalmente, integrado en el diseño de la insignia-, suponen un indicativo visual de éxito y no tienen valor narrativo (Sailer et al., 2015, p. 373). Son artículos que se relacionan con el estatus de quienes las poseen (Zichermann - Cunningham, 2011, p. 10). Por último, las clasificaciones (Landers - Bauer - Callan, 2015) se entienden como listas en las que los participantes se sitúan en relación a los demás, por lo que también se pueden relacionar con el estatus derivado de la relación que mantienen los participantes: se produce una comparación directa entre los participantes que, en ocasiones, puede ser contraproducente (Landers - Landers, 2015).

Por su parte, en una reflexión sobre la importancia de los elementos para el éxito de las acciones gamificadas, Kapp (2012) indica que, para que una gamificación funcione adecuadamente, la propuesta debe mantener unos objetivos y una progresión claros, que permita que los participantes den sentido a lo que están haciendo y estén motivados a medida que avanza su

---

<sup>3</sup> La aplicación de estos elementos ha sido fuertemente criticada por ser una simplificación de las posibilidades que ofrece la gamificación: Bogost, 2011; Kapp, 2012; Lawley, 2012 y Roberston, 2010 quien calificó este tipo de gamificación como *pointsfication*.

<sup>4</sup> Las vidas, el dinero, los puntos de experiencia o unidades de diversa índole entrarían en esta conceptualización.

participación. En consecuencia, Kapp (2012) considera que la secuencia de actividades, que debe estar limitada temporalmente, debe ser clara y es conveniente que los participantes sepan en todo momento qué tienen que hacer y qué pueden conseguir con sus acciones. En este sentido, Tulloch (2014, p. 325) indica que los niveles, como forma de progresión en la que se desarrolla la secuencia de actividades, se emplean para hacer avanzar la narrativa, junto a otros elementos como las insignias, los elementos desbloqueados, los trofeos o la mejora de habilidades. Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede afirmar que la narrativa es una dinámica propia de la gamificación, cohesionadora de las acciones que se llevan a cabo. Tal y como apunta Ruhi (2015, p. 14), “weaving in gamification activities and strategically placing them in the overall sequence of process events can help drive useful employee behaviours in the long term”. Puesto que esta dinámica es el centro de atención de este estudio, vamos a entrar con más detalle en cómo se caracteriza.

### *2.3. La narrativa como elemento en las acciones gamificadas*

Cruz (2013, sin página) afirma que “los relatos siempre han estado ligados al ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Mucho antes de que surgieran la pedagogía o la retórica la oralidad era el medio a través del que transmitían los saberes tradicionales fundamentales, como la educación sentimental o la religión, y los relatos, historias imaginativas o parábolas constituían la principal vía de transmisión de estos conocimientos”. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la misma manera, los textos narrativos son de los primeros tipos de textos a los que los alumnos se enfrentan. Asimismo, a través de las narrativas, transmitimos cultura (cuentos, mitos, leyendas, películas, novelas...), pero también creamos contextos situacionales y culturales (Sykes - Reinhart, 2013, p. 76). Es, en esencia, un elemento que se utiliza para contextualizar la información: “Narratives, like stories, function as cognitive frameworks that contextualize new knowledge because some of the story elements are familiar” (Sykes - Reinhart, 2013, p. 77).

La narrativa se ha comprendido como un elemento muy positivo para provocar el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase Donato - Adair-Hauck, 2016), puesto que crean significado, contexto, relevancia y empatía (Haven, 2007). Bajo el denominado “story-based approach”, los aprendientes se ven inmersos en una historia y usan elementos del contexto para desarrollar un aprendizaje de los contenidos que se propongan. Esta aproximación metodológica se fundamenta en el uso de “cultural texts as core material that students are assisted to comprehend from the very beginning of the lesson” (Donato - Adair-Hauck, 2016, p. 209). Los textos contextualizan los elementos

de la lengua que se pretenden trabajar y permiten ser comprendidos de manera más adecuada por parte de los estudiantes.

En relación con los estudios sobre el lenguaje, la narrativa ha sido estudiada desde casi sus inicios. Es una realidad discursiva que caracteriza a los humanos: todos somos capaces de narrar algo que nos ha ocurrido o que ocurre en nuestra presencia. Los estudios clásicos en el ámbito de la narrativa, como el de Todorov (1969), definen el texto narrativo como un texto que se caracteriza por representar una sucesión de acciones en el tiempo. La sucesión implica que se progresa desde una situación inicial hacia una situación final diferente, un estado nuevo. En esta progresión se establece lo que se entiende por relato: “Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.” (Martín Peris, 2008, en línea). La concepción clásica establecida por Todorov (1969) afirma que la secuencia narrativa se construye a partir de cinco proposiciones:

- La situación inicial: se presenta un espacio y un tiempo concretos, los personajes y los antecedentes de la acción;
- El nudo o complicación: se establece una progresión de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga;
- Las reacciones o evaluación: se valoran los sucesos por parte del narrador o los personajes;
- El desenlace: se produce un cambio con respecto a la situación inicial y se resuelve el conflicto;
- La situación final: se muestra un nuevo estado, resultante de las acciones sucedidas y el propio desenlace.

Por otra parte, muchas narraciones se caracterizan por seguir un patrón en el que la historia va avanzando a partir del periplo del héroe (Campbell, 1959). Esta idea se centra fundamentalmente en plantear un problema que deberá superar el héroe a lo largo de la historia narrada. Ese viaje es la metáfora de la evolución del personaje a través de la superación de los retos que ha de ir resolviendo. Este patrón también subyace en juegos y secuencias gamificadas e implica plantear una situación problemática como punto de inicio que se ha de resolver a medida que avanza la partida o, en el contexto educativo, la unidad didáctica.

Si nos adentramos en el terreno de los videojuegos, la narrativa se comprende como un elemento inmersivo que “contextualize game rules and structures, allowing players to learn and play the game” (Sykes - Reinhart, 2013, p. 140). En este contexto, se pueden distinguir dos tipos de narrativas (Juul, 2005; Calleja, 2007): las narrativas designadas, conformadas por todos aquellos

elementos del juego (historias, caracteres, diálogos y mundos ficticios) que son creados por el diseñador y con los que el jugador interactúa, y las narrativas personales, que son aquellas historias que los propios personajes desarrollan cuando interactúan con el juego. En el diseño de juegos, la narrativa es un elemento clave, aunque no es un elemento imprescindible, puesto que hay muchos juegos que carecen de este elemento (Carr, 2006).

Sin embargo, en las gamificaciones, la narrativa es uno de los elementos más habituales, según Kapp *et al.* (2013); eso sí, comprendida como creación de una historia “en la cual se establezca un desafío concreto que implique un mínimo de curiosidad en los participantes por realizar las actividades” (Batlle, 2016, p. 116)<sup>5</sup>. Esta es una estrategia basada en la búsqueda de una escenificación que funcione como contexto de las intervenciones gamificadas. Por esta razón, en muchas ocasiones se llega a confundir narrativa con contextualización o escenificación (Batlle - González, 2017).

Según Herranz (2013, citado en Romero - Rojas, 2013), la narrativa debe ser consistente y coherente. Con ello, se pretende conseguir que los participantes sepan mejor qué retos deben superar. Por otro lado, Zichermann - Cunningham (2011, p. 35) indican que la narrativa se ignora generalmente cuando las intervenciones gamificadas se construyen a partir de experiencias “no ficticias”. Sailer *et al.* (2015) demuestran que las narrativas, los avatares y el hecho de trabajar en grupo y tener compañeros de equipo “affect experiences of social relatedness” y dan significado a la gamificación más allá de la mera búsqueda de puntos, insignias y una mejor posición en la clasificación (Sailer *et al.*, 2015, p. 373). Por su parte, Ruhi (2015, p. 15) considera que confeccionar un contexto narrativo creativo puede ayudar a que los participantes estén más motivados a la hora de participar en la acción gamificada.

Las narrativas, además, pueden construirse a partir de un abanico de posibilidades: desde la ficción más completa hasta una contextualización en el mundo real en el que se sitúan los participantes. Con respecto al segundo caso, según Sailer *et al.* (2015, p. 373), este “can enrich boring, barely stimulating contexts, and, consequently, inspire and motivate players e particularly if the story is in line with their personal interests”. Las historias juegan un papel importante para que los participantes encuentren sus propias acciones dentro de las actividades gamificadas como significativas (Rigby - Ryan, 2011). Las historias ayudan a que los participantes estén implicados en las actividades. Gracias a la narrativa, el avatar que adopta el participante tiene un rol

---

<sup>5</sup> Sin embargo, este es un elemento que se ha tenido muy poco en consideración en los estudios sobre gamificación. Véase Seabom - Fels, 2015.

significativo en la acción gamificada a partir de la evocación o énfasis de la importancia de las acciones de los participantes para la actuación del grupo. Con la historia que se crea, se está generando significado dentro de la acción gamificada. A partir de una narrativa ficticia, se crea una historia que se integra en la experiencia gamificada. Sin embargo, Nicholson (2015, citado en Hung, 2017) es cauteloso en la implementación de narrativas fantásticas, puesto que provocan que los estudiantes se sitúen fuera del mundo real y que sea “difficult for them to connect their learning to the ultimate goals of the course, which is to acquire skills, gain knowledge, and develop competencies they can use in their lives” (Hung, 2017, p. 63).

Por otro lado, Ruhi (2015) determina tres tipos de narrativas, que se utilizan como una única capa a la gamificación: las narrativas integradas, las narrativas emergentes y las narrativas interpretadas. Las diferentes narrativas se relacionan con los diferentes elementos de la gamificación. Así, las narrativas integradas se relacionan con las mecánicas y son las propuestas por el diseñador de la acción gamificada. Las narrativas emergentes se relacionan con las dinámicas y con las acciones de los jugadores-participantes<sup>6</sup>: “are created by players during their interaction with the gamification application in a dynamic fashion as they perform different activities” (Ruhi, 2015, p. 11). Por último, las narrativas interpretadas se relacionan con la estética, entendida esta como “the desirable emotional responses evoked in the users when they interact with the gamified system” (Ruhi, 2015, p. 7): las narrativas interpretadas son aquellas narrativas que caracterizan la significatividad de las experiencias que el usuario le da al final de la práctica gamificada, en su globalidad. Según Ruhi, una experiencia gamificada de éxito debe mostrar coherencia entre los tres tipos de narrativas, es decir, que la propuesta del diseñador sea la que desarrolle el jugador y, a la par, la que se lleve al participar en la experiencia gamificada.

A pesar de que, como se ha comentado anteriormente, muchas de las prácticas gamificadas se fundamentan en el PBL, para muchos jugadores lo más importante es la historia que encuentran (Phillips, 2015). Sin embargo, como la misma autora afirma, “unfortunately, a connective narrative is often the piece most lacking in implementation of gamification elements” (Phillips, 2015, p. 1).

Teniendo en cuenta que el uso de la narrativa para desarrollar propuestas gamificadas implica desarrollar gamificaciones consideradas profundas

---

<sup>6</sup> A pesar de que los elementos que Ruhi, 2015 clasifica en mecánicas y dinámicas son prácticamente los mismos que tratan Werbach y Hunter, 2012, la conceptualización de este autor presenta notables diferencias.

(Marczewski, 2014)<sup>7</sup>, se puede considerar que la narrativa tiene implicaciones para el desarrollo de la motivación intrínseca. En este sentido, la narrativa funciona como elemento motivador y como elemento cohesionador de la acción gamificada. Es fácil transferir la metáfora del hilo narrativo a las secuencias didácticas, dando un paso más para intentar ver cómo ese hilo se convierte en el eje vertebrador de la planificación gamificada. Tal y como afirma Ohler (2013, p. 7) “stories permeate our social fabric and have the primary function of teaching others, whether formally or informally”.

### *3. Objetivos*

Dado que la narrativa se puede considerar como un elemento cohesionador en la gamificación, es de suponer que los elementos, tanto las mecánicas como los componentes, que se utilizan para crear secuencias didácticas gamificadas podrán mantener algún tipo de relación inherente.

Así pues, el objetivo general que nos planteamos en este estudio es indagar en la relación existente entre los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, con las fases que configuran la narrativa, como son la situación inicial, el nudo, las reacciones o evaluación, el desenlace y la situación final en una serie de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Con ello, se pretende determinar cómo la narrativa cohesiona los diferentes elementos que componen la tarea gamificada.

Para alcanzar este objetivo general nos planteamos también tres objetivos más específicos:

1. Detectar qué mecánicas y componentes se integran en las narrativas propuestas en secuencias didácticas gamificadas.
2. Analizar cómo la relación entre componentes y mecánicas y narrativas favorecen la progresión de la narración y, en consecuencia, la de la secuencia didáctica gamificada.

La comprensión de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes en las intervenciones didácticas gamificadas permitirá, pues, tener una comprensión más profunda sobre cómo se llevan a cabo tales propuestas didácticas.

### *4. Metodología*

Este estudio se sitúa en el marco de una investigación más amplia llevada a cabo por el grupo realTIC, investigación centrada en el desarrollo y análisis de intervenciones didácticas gamificadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en

---

<sup>7</sup> Véase apartado 2.1.

la educación superior<sup>8</sup>. En este proyecto, que sigue una metodología según los parámetros de la investigación basada en diseño (Amiel - Reeves, 2008; Anderson - Shattuck, 2012), se aplicó a una formación específica de profesores de idiomas, con el objetivo de que estos elaboraran secuencias didácticas gamificadas. La investigación basada en diseño (o *Design-Based Research*, como se conoce en inglés) se fundamenta en un estudio de intervenciones pedagógicas a partir de un sistema de iteración: en primer lugar, se lleva a cabo la implementación de una propuesta para, tras una reflexión sobre la misma, llevar a cabo cambios en esta con la idea de mejorarla. La investigación basada en diseño se propone, en consecuencia, entender y mejorar el aprendizaje en contextos concretos (Kelly, 2006). En nuestro caso, el contexto concreto es el aula de lenguas extranjeras y las propuestas didácticas gamificadas fueron diseñadas con la intención de que se repitiera posteriormente la implementación según el proceso de iteración. Estas secuencias didácticas, un total de 16, fueron implementadas por parte de los participantes (todos profesores de lenguas extranjeras en activo) en sus contextos de enseñanza y constituyen el corpus de nuestro proyecto de investigación. En consecuencia, y según los parámetros de la investigación basada en diseño, se planteó que, una vez diseñadas las propuestas didácticas por parte de los profesores participantes, las narrativas de estas se sometieran a un análisis de tipo descriptivo-interpretativo. Las categorías de análisis son los elementos propios de la gamificación en relación con la narrativa.

#### 4.1. Recogida de datos

Tal y como se acaba de comentar, en este curso se les pidió a los profesores que elaboraran una secuencia didáctica gamificada a partir de una plantilla (véase Anexo), que fue completada y enviada a los tutores del curso de formación. Así, pues el corpus de datos está formado por las 16 narrativas de las respectivas propuestas didácticas gamificadas, todas de diferente temática y para la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras (véase Tabla 1):

Título de la propuesta didáctica	Lengua
Die Biere-Republik	Alemán

<sup>8</sup> Proyecto del ministerio de economía y competitividad EDU2015-67680R titulado “La gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos: un estudio basado en diseño”.

Título de la propuesta didáctica	Lengua
Eine WG gründen	Alemán
Reise durch Deutschland	Alemán
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Alemán
Tarrakonale	Alemán
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Francés
And the Oscar goes to...	Inglés
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Inglés
Juego de los expertos	Inglés
Stargate: 2017	Inglés
The Feel-good Lake Tour	Inglés
The Foreign and Commonwealth Office	Inglés
Chi sono io?	Italiano
MasterChef Italia	Italiano
Una carrera de cine	Ruso
El Transsiberià	Ruso

Tabla 1. Propuestas gamificadas y lengua objeto de enseñanza

Con la intención de proporcionar información sobre cada una de las propuestas, se presenta a continuación, de forma muy resumida, la narrativa que desarrollan cada una de las secuencias didácticas gamificadas. Como puede verse, las narrativas giran en torno a temas muy variados, pero todos centrados en el componente cultural (cocina, cine, costumbres, etc.), excepto la propuesta “Eine WG gründen”, centrada en cuestiones sociales.

Título de la propuesta didáctica	Narrativa
Die Biere-Republik	Tras una guerra mundial, los extraterrestres deciden intervenir para ayudar a reconstruir Europa y unificar los tipos de cerveza existente.
Eine WG gründen	Búsqueda de piso en España.
Reise durch Deutschland	Dos estudiantes españoles perdidos en Berlín piden ayuda para ser rescatados y conseguir la pócima mágica para hablar alemán.
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Habitantes de diferentes países de habla alemana han de conseguir un puesto de voluntario en una granja.
Tarrakonale	Se ha de seleccionar las películas que se han de presentar a la Berlinale.
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Se ha descubrir en qué lugar se esconde la asesina Carmen Sandiego.
And the Oscar goes to...	Se ha de seleccionar la mejor película de la historia del cine.
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Trump acaba de ganar las elecciones en EEUU. Los americanos intentan emigrar con ayuda de los alumnos que les han de mostrar los mejores destinos.
Juego de los expertos	Concurso para encontrar al experto en un aspecto concreto de la lengua inglesa.

Título de la propuesta didáctica	Narrativa
Stargate: 2017	Alienígenas contactan con la tierra porque quieren conocerla y conocer su civilización.
The Feel-good Lake Tour	A través de un paseo por el lago, los participantes han de conseguir, con ayuda de las hadas, las cualidades que les harán sentirse mejor personas.
The Foreign and Commonwealth Office	Representantes de los diferentes países de la Commonwealth hacen de embajadores para dar a conocer sus países.
Chi sono io?	Adaptación del juego Rischatutto, en el que personajes famosos que han perdido la memoria han de averiguar quiénes son.
MasterChef Italia	Conseguir el premio MasterChef Italia.
Una carrera de cine	Con motivo del 100 aniversario del cine ruso, se organiza un concurso para encontrar al mayor conocedor del cine de este país.
El Transsiberià	La agencia de turismo de Cataluña organiza un concurso para saber qué agencia organiza el mejor viaje transiberiano.

Tabla 2: propuestas didácticas con sus correspondientes narrativas

Por otro lado, también se propuso un listado de mecánicas y componentes propios de la gamificación, que se consideraron más representativos. Los profesores participantes tenían la opción de marcar los componentes que iban a introducir en sus propuestas didácticas. Presentamos a continuación, de forma resumida, la información relacionada con las mecánicas y los componentes que los profesores han incorporado en sus propuestas.

Título de la propuesta didáctica	Mecánicas y componentes
Die Biere-Republik	Reto, competición, colaboración, desafíos, premios, <i>feedback</i> , niveles, insignias, avatares, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria
Eine WG gründen	Reto, competición, colaboración, premios, equipos, estado de victoria.
Reise durch Deutschland	Reto, avatares, equipos, competición, colaboración, puntos, insignias, combates, estado de victoria.
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, equipos, estado de victoria.
Tarrakonale	Reto, competición, colaboración, avatares, equipos, insignias, puntos, reto, tabla de clasificación, estado de victoria
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, estado de victoria.
And the Oscar goes to...	Reto, colaboración, competición, equipos, puntos, tablas de clasificación, estado de victoria.
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Reto, Competición, colaboración, desafíos, premios, <i>feedback</i> , equipos, logros, estado de victoria.
Juego de los expertos	Reto, competición, colaboración, premios, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria.
Stargate: 2017	Reto, competición, colaboración, premios, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria.

Título de la propuesta didáctica	Mecánicas y componentes
The Feel-good Lake Tour	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, estado de victoria.
The Foreign and Commonwealth Office	Reto, equipos, premios, insignias, puntos, competición, colaboración, tablas de clasificación, estado de victoria.
Chi sono io?	Reto, competición, avatares, niveles, premios, puntos, tabla de clasificación, insignias, estado de victoria.
MasterChef Italia	Reto, equipos, colaboración, competición, puntos, premios, insignias, estado de victoria.
Una carrera de cine	Retos, competición, colaboración, equipos, puntos, tablas de clasificación, estado de victoria.
El Transsiberià	Reto, colaboración, competición, equipos, premios, estado de victoria.

Tabla 3: mecánicas y componentes que se utilizan en cada propuesta didáctica.

Además, para el análisis también se ha tenido en cuenta la descripción de la secuencia de actividades que propusieron los profesores para cada propuesta didáctica. Esperamos que el análisis llevado a cabo arroje luz sobre la interdependencia entre los elementos propios de la gamificación, el avance de la secuencia didáctica para conseguir los objetivos de enseñanza con la progresión en la narrativa para superar el reto propuesto. Toda planificación didáctica esconde una historia a través de la cual los profesores intentan llevar a los estudiantes al aprendizaje, es el momento de sacar a la luz esa historia y de dotarla de elementos propios de la narrativa para asegurarnos conseguir nuestros objetivos. Así, el análisis se estructura en torno a las propuestas gamificadas, teniendo en cuenta sus narrativas, los componentes y mecánicas de la gamificación y las actividades de aprendizaje llevadas a cabo. A pesar de no incluir por problemas de espacio los objetivos de aprendizaje, estos sí se tuvieron en cuenta en el proceso de tutorización de las diferentes propuestas.

#### 4.2. Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes propios de la gamificación, se va a proceder a detallar las mecánicas y los componentes que están implicados en las actividades que pueden considerarse como propias de cada una de las fases de la narrativa (véase la relación entre las categorías de análisis y las fases de la narrativa en la tabla 4). Estos son el reto, como el elemento que los jugadores deben superar para conseguir lograr el objetivo del juego; el avatar, como ideación ficticia de un personaje que los participantes asumen dentro de la dinámica del juego; la competición, como mecánica a partir de la cual los participantes en el juego “pelean” entre ellos para lograr superar un trance del juego; la colaboración, como mecánica a partir de la cual los jugadores realizan acciones junto a otros para conseguir un logro; los equipos, como componentes a partir del cual los jugadores se agrupan; el *feedback*, como elemento a partir del cual los jugadores conocen si han realizado una acción correctamente o no; el estado de victoria, como componente que determina si un jugador ha ganado la competición o no, y la consecución del reto. Asimismo, las insignias y los puntos (véase apartado 2.1) también son componentes que se interrelacionan con la narrativa.

Fases de la narrativa	Mecánicas y componentes de la gamificación implicados	Actividades
Situación inicial	Reto Avatar Competición Colaboración Equipos (su formación)	Planteamiento de la tarea final u objetivo Asignación de roles Formación de grupos
Nudo	Reto Avatar Competición Colaboración Equipos (su formación)	Pregunta/respuesta (soporte analógico y Kahoot y Socrative), Mapa mental, Role-play, Presentaciones orales y escritas, Reconstrucción de mensajes,
Reacción	Insignias, premios <i>Feedback</i>	Realización de las mismas actividades que en nudo.

Desenlace	Puntos Estado de victoria	Superación de pruebas Votaciones entre iguales
Situación final	Consecución del reto	Entrega de premios o diplomas

Tabla 4: mecánicas y componentes propios de la gamificación implicadas en cada una de las fases de la narrativa.

En consecuencia, el análisis se va a centrar en determinar qué mecánicas y componentes se implicadas en cada una de las fases de la narrativa: la situación inicial, el nudo, la reacción, el desenlace y la situación final, tal como se desarrolla a continuación.

##### *5. Análisis de los datos y resultados*

Si, desde la perspectiva de la gamificación, han de incorporarse los retos, avatares, puntos, recompensas e insignias, entre otros, como elementos que nos han de servir para caracterizar las propuestas gamificadas, a estos elementos se les ha de sumar los aspectos propios de la narrativa: situación inicial, nudo, reacción, desenlace y situación final (Todorov, 1969). De este modo, podemos establecer paralelismos entre la situación inicial y el planteamiento general que ha de dar pie a la generación del reto al que han de enfrentarse los alumnos, entre el nudo y las diferentes actividades específicas que se plantean para superar el reto, entre la reacción ante las actividades que configuran el reto y la posibilidad de ganar puntos, recompensas e insignias por realizar acciones que ayudan a resolver dicho reto, y que además funcionan a modo de evaluación positiva; entre el desenlace y la posibilidad de obtener puntos por realizar con éxito las acciones específicas del reto, y entre la situación final y la consecución del objetivo general del reto: por ejemplo, reunir el mayor número de puntos implica que habrá participantes que sufran una transformación en relación al inicio de la propuesta didáctica. Esta transformación puede verse desde dos perspectivas: una limitada al objetivo de la narrativa (averigua dónde se esconde la asesina Carmen Sandiego, como se propone en una de las propuestas), pero también desde la perspectiva didáctica (demostrar haber alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos).

Como se ha especificado anteriormente, las diferentes propuestas gamificadas se han sometido a un análisis descriptivo-interpretativo poniendo en relación los componentes y dinámicas de la gamificación con los elementos propios de la narrativa. En consecuencia, el análisis que se presenta en estas

líneas se va a focalizar en detallar qué componentes y mecánicas de la gamificación se pueden relacionar con cada una de las fases que componen la narrativa. Para este cometido, se va a partir de las narrativas para, posteriormente, ver con detalle qué mecánicas y componentes están implicados en las actividades que se pueden considerar como propias de cada fase de la narrativa.

### 5.1. *Situación inicial*

Las situaciones iniciales que presentan las narrativas de las propuestas didácticas gamificadas se establecen a partir de una gran variedad de temáticas como puede verse en la Tabla 2. Esta situación inicial además es la que genera el reto que han de superar los alumnos a lo largo de la secuencia didáctica. Así, por ejemplo, puede establecerse que en la propuesta titulada “Una carrera de cine” los alumnos participan en un concurso, a modo de juego de tablero con preguntas y respuestas, para encontrar al mayor amante del cine ruso. Esta situación inicial implica un reto: lograr ser el mayor experto en cine ruso. El alumno que logre una mayor cantidad de puntos logrará ser considerado el mayor experto.

El reto, en consecuencia, es uno de los componentes que se tiene en cuenta en todas las situaciones iniciales. En otras palabras, toda situación inicial de las narrativas implica un reto. Puede ser una narrativa basada en un concurso, como la que acabamos de nombrar, o puede ser una narrativa basada en otro tipo de acción gamificada. Por ejemplo, en la propuesta didáctica “Mais où se cache Carmen Sandiego?”, pensada para la clase de francés como lengua extranjera, los participantes han de asumir el rol de policías para descubrir, a través de diferentes pruebas, dónde se oculta la asesina de Carmen Sandiego. En esta situación inicial se observa otro componente propio de las situaciones iniciales: los avatares. Además de plantearse el reto, en ocasiones, los alumnos asumen un avatar para participar en el juego. La asunción de avatares también se gestiona al presentar la situación inicial. Como vemos, tanto los retos como los avatares se establecen al presentar la narrativa, puesto que serán determinantes para el desarrollo del juego. Otro ejemplo de ello se encuentra en el juego “Chi sono io?”, propuesta gamificada en la que los alumnos deben asumir roles de personajes famosos italianos que han perdido la memoria y deben responder a una serie de preguntas para recuperarla gracias a la participación en el juego “Rischiatutto”. Los avatares, pues, se pueden utilizar tanto en propuestas gamificadas basadas en concursos como en las que se fundamentan en la superación de pruebas. No obstante, no en todas las situaciones iniciales se recurre a la creación de avatares. En ocasiones, también se encuentran propuestas gamificadas en las que los alumnos son los

protagonistas. Es el caso de “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit”. En esta propuesta gamificada, son los propios estudiantes, sin apartarse de su propio rol, los que han de competir por conseguir un puesto de trabajo como voluntario en una granja; de este modo, el alumno, conservando su propia identidad, asume directamente el papel de superhéroe que ha de conseguir superar los retos que le surgen a lo largo de la narrativa.

En relación a las mecánicas que entran en juego en la situación inicial, destacan dos principalmente: la colaboración y la competición. Se acaba de apuntar que en la propuesta didáctica “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit” los alumnos deben competir para lograr conseguir un puesto de trabajo como voluntario en una granja. El reto está en la consecución del objetivo: ganar el puesto de trabajo. Para ello, como se puede deducir, los alumnos deben competir entre sí. Interesantemente, la mecánica de la competición es una mecánica presente en todas las propuestas gamificadas objeto de análisis. Por ejemplo, en el “juego de los expertos”, propuesta gamificada creada a partir de un juego de mesa similar al Trivial en la que los alumnos han de demostrar su grado de experticia en relación con la lengua inglesa para ganar, la competición reside en conseguir el máximo número de puntos posible para lograr ganar.

La competición, pues, está presente en todas las acciones gamificadas cuya narrativa tiene como reto la consecución de la victoria en un concurso. Se ha de destacar que, incluso en propuestas didácticas gamificadas que no guardan una apariencia de concurso, la competición también está presente. Este hecho ocurre, por ejemplo, en “The Feel-good Lake Tour”, propuesta didáctica gamificada cuyo reto es la consecución de cualidades que contribuirán a su bienestar. El objetivo de la propuesta está en conseguir el máximo número de cualidades mientras los alumnos caminan en grupos alrededor de un lago y van superando pruebas. A pesar de que en la situación inicial no se explicita que será un concurso, la consecución del reto implica la obtención de puntos, que se conseguirán tras realizar varias actividades. Por lo tanto, la situación inicial también plantea la mecánica de competición, en este caso entre grupos, para lograr el reto propuesto.

Como se ve, otra de las mecánicas que guarda una estrecha relación con la situación inicial es la colaboración. El análisis de las propuestas didácticas gamificadas ofrece la oportunidad de ver cómo el establecimiento de grupos y, por lo tanto, la necesidad de colaborar entre individuos, es una constante al iniciar las propuestas didácticas gamificadas y, en consecuencia, al establecer la situación inicial de la narrativa. Hemos visto como en “The Feel-good Lake Tour” los alumnos caminan en grupos alrededor de un lago y van realizando varias actividades para lograr superar el reto que se establece en la situación

inicial. Estos grupos se mantienen a lo largo de todo el juego y son indivisibles. En ningún momento se observa que los integrantes de los grupos tengan que competir entre ellos. Además, en todas las propuestas analizadas, el componente colaboración, cuando se plantea en la situación inicial, implica que las agrupaciones se mantengan a lo largo de toda la propuesta didáctica y, por lo tanto, que toda la narrativa esté fundamentada en la competición entre grupos y la colaboración entre los miembros del mismo grupo.

Las agrupaciones, sin embargo, no siempre implican una competición. En otra propuesta didáctica gamificada, “Die Biere-Republik”, en la que los alumnos, que adoptan el papel de antiguos habitantes de Alemania, son responsables de recuperar la diversidad de cervezas que unos extraterrestres han usurpado tras una guerra mundial devastadora, los alumnos deben colaborar entre ellos para lograr el objetivo de la propuesta. En este caso, se puede considerar que todos los alumnos conforman un único grupo y que es entre todos, a través de la colaboración, que lograrán el reto propuesto en la situación inicial. Todos ellos conforman un equipo, componente que, como se ha observado, también se establece en relación con la situación inicial de las narrativas.

En suma, las mecánicas y los componentes que se interrelacionan con la situación inicial de las narrativas propuestas se fundamentan en el establecimiento del objetivo o reto que deben superar los alumnos, que pueden adoptar un avatar específico. En la mayoría de las ocasiones, los retos se fundamentan en un estado de victoria (véase apartado 5.4), por lo que en la narrativa está implicada la mecánica de la competición, ya sea a través de un concurso u otro tipo de competición. El reto, en la mayoría de los casos, será conseguir la victoria. Además, tales competiciones pueden ser entre individuos o entre grupos, por lo que, en el segundo de los casos, la mecánica colaboración estará presentada en la situación inicial. Como se ha podido comprobar, las situaciones iniciales, aparte de presentar un escenario ficticio a partir del cual se va a desarrollar la acción gamificada y la narrativa inherente a ella, sirven para determinar el objetivo de la propuesta, en forma de reto, las dinámicas de grupo que se llevarán a cabo para lograr superar el reto y las relaciones entre jugadores. Entre ellas, destaca por su presencia en la mayoría de propuestas la competición: parece ser que los profesores de lenguas extranjeras, al proponer sus acciones gamificadas, tienden a proponer secuencias didácticas centradas en la competición. El reto será ganar, adoptando varios formatos (principalmente, el formato de concurso), y se podrá conseguir individualmente o en grupo.

## 5.2. *Nudo*

Si entendemos el nudo como las complicaciones que van surgiendo en la narración que permiten la progresión en la misma, en la secuencia didáctica gamificada estas complicaciones están constituidas por las diferentes actividades que el profesor propone en el seno de dicha propuesta (véase apartado 2.3). Así, las actividades específicas que se proponen para superar el reto serían el equivalente a los incidentes y episodios que propone el narrador.

En algunas de las propuestas, estas actividades específicas están claramente delimitadas, como, por ejemplo, en “MasterChef Italia”, en la que los alumnos han de superar tres pruebas (cocina de autor, cocina étnica y cocina tradicional). La superación de cada una de estas pruebas acercará al alumno al éxito en el reto propuesto: conseguir ser el MasterChef. En otras propuestas, la complejidad para conseguir la progresión en la narrativa aumenta considerablemente. Así ocurre en “Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida”, en la que los alumnos, para conseguir ayudar a los americanos descontentos con Trump a emigrar, se enfrentan a misiones y enigmas. El equipo que logra resolver el enigma es el que decidirá cuál será la próxima misión; de esta forma, la progresión no está decidida en el planteamiento de la situación inicial, sino que esta viene dada por las decisiones que toma en cada caso el equipo ganador. En esta propuesta, los beneficiados de la consecución de las pruebas no son directamente los participantes sino los americanos a los que ayudan a emigrar.

Los dos ejemplos antes mencionados nos dan los dos extremos en cuanto a la complejidad en el nudo de las propuestas. Ahora bien, la mayoría parece centrarse en una presentación de pruebas que permiten que la progresión sea la prevista por el profesor, ya que la administración del orden de las pruebas ya está fijada por él en su planificación. Sin embargo, también existe la posibilidad de establecer propuestas que permiten crear rutas diferentes cada vez que se lleve a cabo la secuencia didáctica. Al primer grupo, pertenecen 14 de las propuestas como “Una carrera de cine”, “Juego de los expertos”, “The Feel-good Lake Tour”, “Mais où se cache Carmen Sandiego”, “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit”, “Stargate: 2017”, “Eine WG gründen”, “Die Biere-Republik”. En cambio, el segundo grupo está formado solo por dos propuestas: “Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida” y “Reise durch Deutschland”.

También vale la pena destacar las diferencias existentes entre los tipos de complicación o actividad a las que se someten los alumnos participantes en cada una de las pruebas para que avance la secuencia didáctica y, en consecuencia, la narración. Algunas de estas pruebas son las clásicas actividades de pregunta/respuesta sobre los objetivos de enseñanza, a modo de

trivial, tanto en soporte analógico (tarjetas de papel como en “Juego de los expertos”) como en soporte digital (Kahoot y Socrative como en “The Feel-good Lake Tour” o “Stargate: 2017”). Otras pruebas se centran en actividades que implican un grado mayor de abstracción como la elaboración de mapas mentales (“Die Biere-Republik”), actividades de simulación o *role play* (“Die Biere-Republik” o “Eine WG gründen”).

De todo lo expuesto, se puede determinar que los componentes más característicos de las acciones gamificadas en relación con el nudo de la narrativa son las pruebas, los puntos, los niveles y las tablas de clasificación. Las pruebas se asocian a actividades a partir de las cuales los alumnos pueden ir sumando puntos. A su vez, en las acciones gamificadas cuyo objetivo es ganar por la cantidad de puntos obtenida se plantean tablas de clasificación, que acompañan a los alumnos en todo momento, hasta el final de la secuencia didáctica. En relación con los niveles, no obstante, cabe destacar que no se aprecia un aumento de la dificultad, como suele pasar en los videojuegos, sino que son las propias actividades las que se podrían considerar como pertenecientes a un nivel determinado. Por lo tanto, el componente nivel queda difuminado: no se aprecia un cambio cualitativo entre las actividades, sino que, simplemente, se proponen una detrás de la otra, en ocasiones para acumular puntos u otros elementos que determinen la victoria final, en ocasiones para lograr ir superando pruebas que lleven a los estudiantes a la meta final.

En nuestro corpus, un componente que se utiliza de forma minoritaria en el desarrollo del nudo es el combate, puesto que es utilizado en una única ocasión, concretamente en la propuesta titulada “Reise durch Deutschland”. En ella, se especifica que los alumnos participarán en misiones extra en las que combatirán entre ellos a partir de actividades con Quizlet, Kahoot o Socrative. La profesora, en su rol de jefa de misiones, prepara actividades con esas aplicaciones en las que los alumnos deben competir. Sin embargo, el hecho de que se planteen los combates en misiones extra es significativo. Quizás es por el hecho de no acabar de ver cómo se pueden llevar a cabo o quizás porque en el combate inherentemente uno gana y otro pierde (o muere) antes de que se finalice el juego, el combate es un componente muy poco habitual. Se debe tener en cuenta que los combates implican que uno de los participantes pierda y, si es un alumno, ello acarrearía que tuviera que dejar de participar en la acción didáctica gamificada. Esta cuestión parece entrar en contradicción con la propia idiosincrasia de las unidades didácticas, en las que, por norma general, se intenta que todos los alumnos puedan participar de todas las actividades. En consecuencia, el combate y lo que implica entra en contradicción con el hecho de que todos los estudiantes deben participar en todas las actividades y, por lo tanto, llegar al final.

### 5.3. Reacción

Una de las proposiciones que caracterizan la secuencia prototípica de la narrativa es la reacción, también considerada como evaluación. A partir de las reacciones, los participantes en la acción gamificada valoran los sucesos que se han ido desarrollando a lo largo del nudo o complicación de la narrativa.

En las propuestas didácticas gamificadas, el componente más característico que implica una reacción por parte de alguno de los participantes es la insignia. Las insignias, componente que se asocia a los puntos, puesto que también aporta una suma de elementos que otorgan estatus, se otorgan por varias razones, aunque siempre relacionadas con la consecución de una actividad. Sin embargo, a diferencia de los puntos, que se otorgan por defecto, es decir, por realizar la actividad de una determinada manera, la insignia supone la acción de uno de los personajes implicados en la acción gamificada. Las insignias, en ocasiones, como en el “Juego de los expertos”, se otorgan cuando los participantes han acumulado un número determinado de respuestas correctas. En este caso, es la profesora quien otorga la insignia. En cambio, en otras ocasiones, las insignias son otorgadas por los propios alumnos. Es el caso de “Reise durch Deutschland”, propuesta gamificada cuyo objetivo es salvar a dos españoles que andan perdidos en Berlín. En esta propuesta, no solo es la profesora la que otorga insignias, cuando los alumnos superan uno de los *landers* y consiguen una carta, sino que los compañeros también las otorgan: cada equipo decide dar una insignia al mejor equipo que supere una misión propuesta por ellos mismos. En consecuencia, se observa que, si los alumnos son partícipes en la creación del juego, también ellos podrán dar recompensas a los participantes. Las insignias se pueden obtener por la superación de retos de manera individual o la superación de retos de manera grupal. En el segundo caso, por ejemplo, encontramos que en la propuesta gamificada “Tarrakonale”, una propuesta en la que los alumnos deben ofrecer ayuda al jurado de la Berlinale para decidir cuál es la mejor película del año, se especifica que se entregan insignias a los grupos cuando realizan adecuadamente algunos de los retos propuestos.

Otro de los aspectos que se pueden considerar como reacciones implicadas en las acciones gamificadas es el *feedback* obtenido al realizar las actividades. En las propuestas didácticas se alude en determinadas ocasiones a que la respuesta correcta será la que dé los puntos. El hecho de que las secuencias estén pensadas en un entorno didáctico hace pensar que el *feedback*, que determina si las respuestas han sido las correctas y, por lo tanto, se pueden otorgar los puntos en juego, es un elemento que otorga el profesor. Sin embargo, el *feedback*, entendido de esta manera, tiene también otro valor. En el juego, el *feedback* se entiende, por un lado, como una mecánica a partir de la cual los participantes

saben si han realizado una acción de manera que pueden obtener una determinada recompensa, puntos por la acción o avanzar en el juego: es un *feedback* inherente a la acción gamificada. Sin embargo, el *feedback* también es comprendido como un elemento a partir del cual los alumnos saben que la respuesta o la actividad que han llevado a cabo era correcta teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, en “And the Oscar goes to...”, se prepara un juego de vocabulario similar al televisivo Pasapalabra con definiciones de vocabulario sobre cine. Si los alumnos adivinan la palabra y, por lo tanto, muestran un determinado conocimiento léxico, reciben una retroalimentación sobre el dominio de vocabulario que tienen. Lo mismo ocurre en el juego “MasterChef Italia”, en el que las recetas se puntúan por la corrección gramatical y por el uso adecuado de las formas verbales de imperativo propias de la escritura de recetas de cocina. Por lo tanto, en las propuestas didácticas gamificadas objeto de análisis se observa que se comprende el *feedback* como una mecánica inherente a la gamificación y como un producto que le sirve a los estudiantes para conocer la adecuación de las respuestas ofrecidas en algunas actividades.

La reacción, sin embargo, es la proposición de la narrativa que tiene menos incidencia en relación con la aparición de mecánicas y componentes en las propuestas didácticas gamificadas. Dos componentes cuyo uso sería esperable y se podría relacionar con las reacciones son los regalos y el desbloqueo de contenidos. Los regalos son elementos que no interfieren en el desarrollo del juego, pero que pueden ser utilizados en determinados momentos, si es necesario. En las propuestas didácticas gamificadas, solo se aprecian regalos como pistas, como en “Mais où se cache Carmen Sandiego?” o en “Reise durch Deutschland”, u otros elementos que ayudan a los participantes a superar las diferentes pruebas. Quien consigue el regalo, tiene más facilidad para solventar la misión que el resto de compañeros.

En relación con el desbloqueo de contenidos, este componente, por norma general, aparece justo cuando los participantes realizan una determinada acción. Es un contenido que puede ser un nuevo nivel o material extra que aparece. En este sentido, es destacable que en las propuestas gamificadas no se utiliza en ningún caso este componente. Los niveles se superan una vez se hayan realizado los diferentes retos propuestos (véase apartado 5.2) en el sentido de que una actividad lleva a la otra. Las actividades no se entienden como desbloqueadoras de contenido, algo que sí sucede en los videojuegos, sino como retos que se deben superar para lograr el objetivo final. Debemos suponer que este hecho se debe a que las propuestas didácticas gamificadas, en una gran cantidad de ocasiones, se fundamentan en la acumulación de puntos que se van consiguiendo a medida que se van pasando actividades.

#### 5.4. *Desenlace*

El desenlace de las intervenciones didácticas gamificadas está directamente relacionado con el reto u objetivo final que se planteaba en la situación inicial. En consecuencia, si los participantes han realizado las diferentes actividades propuestas y han ido superando las diferentes actividades y pruebas planteadas en la secuencia didáctica gamificada, se podrá llegar al desenlace final. A pesar de no disponer de datos que lo corroboren, el hecho de que las secuencias didácticas tengan lugar en el contexto del aula hace pensar que todos llegarán al final en el tiempo estipulado en la planificación.

Los desenlaces, como se apuntaba, son el final del juego. En las secuencias didácticas gamificadas, puesto que muchas plantean como reto final la victoria en un concurso, el desenlace será, precisamente, la finalización del concurso, con unos vencedores y unos perdedores. Así, el desenlace aparecerá cuando se hayan realizado los diferentes retos propuestos en el nudo. Si el objetivo está en conseguir el mayor número de puntos posible en la realización de las actividades, el desenlace de la propuesta gamificada será la existencia de un ganador. En este tipo de secuencias didácticas gamificadas, los componentes que estarán implicados serán los puntos, las tablas de clasificación y los bienes y las insignias logradas, componentes propios de la *pointsification* (véase apartado 2.2, nota 4). Sin embargo, no estarán implicados porque una determinada actividad sea específica para el desenlace, sino que estos componentes, en el desenlace, serán la suma de las actividades realizadas previamente y que se han determinado dentro del nudo de la narrativa.

En el desenlace, sin embargo, sí está implicado la mecánica de estado de victoria. Esta mecánica, en función del tipo de nudo establecido (véase apartado 5.4), aparece en contraposición a la derrota de otros participantes o aparece como logro por haber llegado hasta el final. No obstante, el estado de victoria aparece en todas las propuestas didácticas gamificadas. Ello significa que todas las secuencias didácticas gamificadas están construidas para que se logre el reto propuesto en la situación inicial. De las 16 propuestas didácticas, no hay ninguna que no tenga reto, es decir, el establecimiento de una situación inicial, ni una resolución final en forma de estado de victoria. Esta idea da a entender que el hecho de establecer una narrativa, en la que están implicados los retos y los estados de victoria, determina que la secuencia didáctica gamificada esté cerrada, se pueda entender como un todo con un principio y un final.

#### 5.5. *Situación final*

En la narrativa, la situación final se caracteriza por mostrar los cambios sufridos en los participantes a consecuencia de las acciones sufridas o del propio desenlace de la narrativa. Así, en nuestras propuestas didácticas, la situación

final debería mostrarnos el nuevo estado al que llegan los participantes tras superar el reto inicial con todas las acciones secundarias. En algunas de las propuestas didácticas, esta situación final se anuncia ya desde el inicio y depende de la secuencia planificada por el profesor que solo uno de los grupos consiga alcanzar un nuevo estado, como sucede en “Una carrera de cine”. En esta secuencia, solo un grupo tiene la oportunidad de llegar a alcanzar el mayor número de puntos posible al final del juego. Otra propuesta en la que también se acaba con un solo grupo alcanzando el éxito es en la que tiene como objetivo seleccionar un país para que emigren los americanos contrarios a Trump. En este caso, el grupo que consigue erigirse en el que puede seleccionar el destino es decidido por un grupo de nativos norteamericanos que son los que valoran cuál será la propuesta ganadora, tras ver las actividades preparadas por los alumnos. En cambio, hay otras propuestas en las que se persigue que todos los grupos puedan llegar a alcanzar el éxito y el nuevo estado, como en “The Feel-good Lake Tour”, en la que, si bien sí se considera la opción de que haya un equipo ganador por acumulación de puntos, los participantes en cada una de las pruebas tienen la oportunidad de conseguir una cualidad que contribuirá a su bienestar, de modo que todos se sientan algo mejor al final del recorrido por el lago.

En algunas propuestas, la situación final no recae directamente sobre los participantes, sino que las actividades que estos realizan provocan un desenlace en otros personajes pertenecientes a la narrativa, como sucede en “Die Biere-Republik” o en “Reise durch Deutschland”. En la primera secuencia, las actividades que realizan los alumnos van encaminados a liberar a los habitantes del distrito 5 para que puedan volver a producir su cerveza. Si todas las acciones van encaminadas a liberar a esos ciudadanos, la situación final se caracteriza por encontrarnos antes un distrito de hombres libres y sobre los alumnos participantes puede decirse que lo que consiguen es convertirse en libertadores. En la segunda, los alumnos acaban salvando a los españoles que se han perdido en Berlín, además de encontrar la receta mágica para aprender alemán. Así, los alumnos acaban sintiéndose los responsables de haber conseguido salvar a los personajes de la narrativa, si bien en la propuesta se especifica que el equipo ganador es el que consigue acumular más cartas (funcionan a modo de puntos y se obtienen superando pruebas).

Vemos, pues, que a la situación final se puede llegar de diferente modo: erigiéndose en el equipo ganador al conseguir los puntos tras la realización de las pruebas y esta situación se aplica directamente a los alumnos participantes. Todos los grupos consiguen alcanzar el nuevo estado, aunque cada equipo llegue al final con una cantidad diferente de puntos, en función de las pruebas superadas y del lugar que se ocupe en la tabla de clasificaciones: la situación

final afecta directamente a otros participantes en la narrativa y solo de forma indirecta a los alumnos participantes, aunque sean estos con sus puntos los que consigan cambiar la situación inicial.

## 6. Conclusión

El objetivo inicial de este estudio es, a partir del análisis de 16 narrativas de propuestas gamificadas, indagar en la posible relación entre los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, con los elementos configuradores de la narrativa, como son la situación inicial, el nudo, las reacciones o evaluación, el desenlace y la situación final. Todo ello partiendo de la premisa de que la comprensión de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes en las intervenciones didácticas gamificadas permitirá profundizar sobre cómo se llevan a cabo tales propuestas didácticas. Además, también se ha intentado tener en cuenta que la narrativa puede llegar a ser un elemento cohesionador de los diferentes elementos de la tarea gamificada (véase apartado 3). Tras la revisión bibliográfica llevada a cabo y el análisis del corpus seleccionado, ya nos vemos en situación de poder dar respuesta a los objetivos planteados.

Una primera aproximación a los datos ya nos permitió constatar la posibilidad de establecer relaciones entre mecánicas y componentes de la gamificación con los elementos propios de la narrativa tal como se presentó en la Tabla 1 (véase apartado 4.1.). Además, tras el análisis del corpus, se ha podido constatar que las secuencias didácticas gamificadas progresan a través de un hilo narrativo que parte de una situación inicial en la que se establece el reto que se ha de alcanzar, por norma general, a través de la formación de equipos en los que se ha de trabajar de modo colaborativo para competir contra el resto de equipos (apartado 5.1.). En algunas de las propuestas se presentan avatares a través de los cuales podrán participar los alumnos. Esta situación inicial progresa a través de las misiones o actividades específicas (cuestionarios analógicos o digitales, actividades de simulación, presentaciones, etc.), que se plantean a modo de nudo o complicación en la narrativa y que han de ir superando los alumnos. La superación con éxito de estas acciones se evidencia gracias a la obtención de puntos, el uso de tablas de clasificación e, incluso, en uno de los casos, por la superación de niveles (apartado 5.2.). El siguiente paso que se da en la narrativa es la reacción a partir de la resolución de las complicaciones que se establecen en el nudo. Esta reacción permite a los alumnos participantes obtener *feedback* a través de insignias o premios por la superación de actividades (apartado 5.3.). Se llega al desenlace de la narrativa cuando los alumnos consiguen el estado de victoria tras superar los retos

planteados y demostrar haber asimilado los objetivos de aprendizaje (apartado 5.4.). En este caso, se ha de decir que la progresión en la mayoría de los casos, tal como se ha especificado en el apartado 5.5., se consigue por la acumulación de actividades superadas, que se presentan de forma lineal (excepto en un caso), tal como las ha planificado el profesor. La superación de pruebas y las votaciones del resto de los equipos participantes lleva a los alumnos al desenlace de la narrativa, que queda, en muchas ocasiones, evidenciado por la obtención de puntos. Gracias a esta acumulación de actividades, en la mayoría de los casos se consigue llegar a la resolución del reto y, como consecuencia, a una situación final diferente de la situación de partida y que en el aula se manifiesta a través de la entrega de premios (apartado 5.5.).

Por todo lo anteriormente presentado, puede afirmarse que los profesores participantes en el curso diseñaron propuestas didácticas gamificadas en las que las mecánicas y componentes se integran en las narrativas que articulan dichas secuencias didácticas. Además, se ha podido establecer existe relación intrínseca entre los componentes y mecánicas y las narrativas y que esta relación es la que permite que avance la secuencia a la par de la historia inherente en la narrativa. Sin embargo, es necesario añadir que esta caracterización no se establece en el mismo grado en todas las propuestas.

Como ha podido verse, no todos los profesores incluyen en sus propuestas la amplia gama de posibilidades existentes en cuanto a mecánicas y componentes propios de la gamificación (véase tabla 3). Así, en relación a la presencia de retos sí que puede afirmarse que todas lo presentan como detonante de la acción gamificada; en cambio, la presencia de avatares solo se ha podido constatar en 4 de las propuestas. Esto implica que no siempre se ha incluido la presencia de avatares que a modo de personajes ayuden a la progresión en la narración. Sin embargo, sí que todas las propuestas han incluido competición entre grupos y la colaboración dentro del mismo equipo para la superación de los retos propuestos. Este hecho nos lleva a afirmar que en todas las secuencias didácticas gamificadas se ha propuesto la formación de equipos para la realización de las actividades. En cuanto a los puntos, ha sido la forma predominante de demostrar la superación de las pruebas y alcanzar los retos. Estos han estado presentes en todas las propuestas (excepto en la propuesta "Eine WG gründen"): diez de las propuestas presentan tabla de clasificaciones y una de ellas niveles (como en "Chi sono io?"). La forma de premiar la consecución de la superación de retos, aunque ha sido predominantemente a través de puntos, también ha sido a través de insignias, en diez de las propuestas, y nueve premios a modo de *feedback* positivo. Para marcar el desenlace en la narrativa se han dado estados de victoria en todas las propuestas.

La diferencia encontrada en la presencia de los diferentes componentes y mecánicas nos indican el diferente nivel de complejidad de la narrativa, a la vez que de la propuesta gamificada. En un extremo encontramos “Eine WG gründen”, propuesta en la que intervienen solo cinco elementos, y en el otro “Die Biere-Republik”, con once elementos. A la vista de estos indicadores y tras el análisis de ambas propuestas, se aprecia claramente como la primera apenas presenta progresión en la narrativa, al pasar de forma abrupta de la situación inicial al desenlace a través de una sola complicación, mientras que la segunda invita a los alumnos a la realización de una serie de actividades (en las que cada una presenta un tipo de compensación dependiendo de su dificultad) que hacen que la narrativa vaya progresando gracias a la incorporación de nuevas complicaciones en el reto planteado. En consecuencia, a la vista de estos datos puede afirmarse que, cuando hay más elementos, es decir cuando las secuencias didácticas gamificadas no solo se centran en los PBL y estos están integrados en la narrativa, la secuencia gamificada aumenta en su complejidad, pero apela mejor al divertimento y, muy probablemente, a la motivación para el aprendizaje. Como consecuencia de todo ello, lo que nos planteamos en futuras investigaciones es analizar si existe una relación directa entre el aumento de la complejidad narrativa y, como consecuencia, de la propuesta gamificada con el aumento del potencial de aprendizaje de la propia propuesta.

Asimismo, dado que hemos tratado con propuestas didácticas gamificadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis de las mecánicas y componentes nos ha permitido acercarnos a la estructura de las secuencias didácticas y a sus actividades. En este sentido, otra de las futuras líneas de investigación derivadas de este estudio radicará en la posibilidad de analizar las propuestas didácticas en comparación con la construcción de unidades didácticas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y analizar hasta qué punto se pueden asemejar a las unidades didácticas propias de los enfoques metodológicos propios de este ámbito de aprendizaje, como, por ejemplo, el enfoque comunicativo. Al fin y al cabo, si una aproximación comunicativa a la idea de lengua implica la necesidad de entender la lengua en contexto y que se creen contextos comunicativos para llevar a cabo las prácticas de uso de la lengua, la aplicación de la narrativa como aspecto contextual a las actividades gamificadas inherentemente puede aproximar las propuestas gamificadas al enfoque comunicativo. Otra investigación que nos queda pendiente, y que apuntamos para estudios futuros, es el análisis de los componentes estéticos en relación a la narrativa de las propuestas didácticas. Somos conscientes de que es un componente que, bien usado, ayuda al desarrollo del relato y da coherencia a la narrativa de la secuencia didáctica, además de suscitar el interés en los alumnos.

En definitiva, el estudio de la narrativa y de los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, permite conocer en más profundidad cómo se caracterizan las propuestas didácticas gamificadas en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, un ámbito en el que la gamificación está presente cada vez con mayor intensidad y que, en consecuencia, se debe también tener en consideración desde una perspectiva investigativa.

## 7. Bibliografía

- Amiel, Tel - Reeves, Thomas, C. (2008) 'Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda', en *Educational Technology & Society*, 11 (4), pp. 29-40.
- Anderson, Terry - Shattuck, Julie (2012) 'Design Based Research', en *Educational Researcher*, 41 (1), pp. 16-25.
- Batlle, Jaume (2016) 'Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera', en Roig Vila, Rosabel (ed.) (2016) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 114-120. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>>.
- Batlle, Jaume - González, Vicenta (2017) 'Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: la importancia de la narrativa en la gamificación', en Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17). Disponible en: <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640>>.
- Bogost, Ian (2011) 'Persuasive Games: Exploitation ware', en *Gamasutra*. Disponible en: <[http://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive\\_games\\_exploitationware.php](http://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive_games_exploitationware.php)>.
- Calleja, Gordon (2007) Digital game involvement: A conceptual model, *Games and culture*, 2 (3), pp. 236-260.
- Carr, Diane (2006) 'Games and narrative', en Carr, Diane - Buckingham, David - Burn, Andrew - Schott, Gareth (eds.) (2006) *Computers games: text, Narrative, and Play*. Cambridge: Polity, pp. 30-44.
- Campbell, Joseph (1959) *El héroe de las mil caras*. México: FCE.
- Cortizo, José Carlos - Carrero, Francisco - Monsalve, Borja - Velasco, Andrés - Díaz, Luis Ignacio - Pérez-Martín, Joaquín (2011) *Gamificación y Docencia: Lo*

- que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11268/1750>>
- Cruz, Olga (2013) 'Relatos digitales en la clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal', en Gregori-Signes, Carmen - Alcantud-Díaz, María (2013), *Experiencias con el relato digital*, Valencia, Universitat\_JMP Editores.
- Deterding, Sebastian - Dixon, Dan - Khaled, Rilla - Nacke, Lennart (2011) 'From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"', en Lugmayr, Artur - Franssila, Heljä - Safran, Christian - Hammouda, Imed (eds.) (2011), *Mind Trek*, pp. 9–15. doi: 10.1145/2181037.2181040.
- Donato, Richard - Adair-Hauck, Bonnie (2016) 'PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning', en Shrum, Judith - Glisan, Eileen (eds.) (2016), *Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction*, Boston, MA: Cengage Learning, pp. 206-230.
- Groh, Fabian (2012) 'Gamification: State of the Art Definition and Utilization', en *Research Trends in Media Informatics* Ulm: Institute of Media Informatics Ulm University, pp. 39-46 Disponible en: <[http://hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Groh\\_2012.pdf](http://hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Groh_2012.pdf)>
- Hamari, Juho (2015) 'Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification', en *Computers in Human Behaviour*, 71, pp. 469-478.
- Haven, Kendall (2007) *Story proof: The science behind the startling power of story*. London: Libraries Unlimited.
- Herrera, Francisco (2017) *Revista de LdeLengua 02. Gamificar el aula de español*. Cádiz: Formación ELE y L de Lengua. Disponible en: <<http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>>
- Herrera, Francisco - Pujolà, Joan Tomàs - Castrillejo, Victoria (2014) 'La Gamificación en el aula de segundas lenguas', en *Ldelengua*, 86. Disponible en: <<http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>>
- Hung, Aaron Chia Yuan (2017) 'A Critique and Defense of Gamification', en *Journal of Interactive Online Learning*, 15 (1), pp. 57-72.
- Juul, Jesper (2005) *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kapp, Karl (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York, NY: Wiley & Sons.

- Kapp, Karl - Blair, Lucas - Mesch, Rich (2013) *The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Kelly, Anthony (2006) 'Quality criteria for design research: Evidence and commitments', en Plomp, Tjeerd - Nieveen, Nienke (eds.) (2006), *Educational Design Research*, pp. 107-118.
- Labrador, Emiliano - Villegas, Eva (2016) 'Unir Gamificación y Experiencia del Usuario para mejorar la experiencia docente', en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), pp. 125-142.
- Landers, Richard - Bauer, Kristina - Callan, Rachel (2015) 'Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment', en *Computers in Human Behavior*, 71, pp. 508-515.
- Landers, Richard - Landers, Amy K. (2015) 'An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance', en *Simulation and Gaming*, pp. 769-785.
- Lawley, Elisabeth (2012) 'Games as an alternate lens for design', en *Interactions*, 19 (4), pp. 16-17.
- Lee, Joey - Hammer, Jessica (2011) 'Gamification in Education: What, How, Why Bother?' en *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), pp. 1-4.
- Lister, Meaghan (2015) 'Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level', en *Issues and Trends in Educational Technology*, 3 (2), pp. 1-22, Disponible en: <<https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409>>
- Marczewski, Andrzej (2012) *Gamification: A Simple Introduction*. Kindle Edition.
- (2013) 'The Intrinsic Motivation RAMP', en *Gamified UK*. Disponible en: <<http://www.gamified.co.uk/gamification-framework/the-intrinsic-motivationramp/>>
- (2014) 'Thin Layer vs Deep Level Gamification', en *Gamified UK*. Disponible en: <[https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah\\_vvh](https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh)>
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008) *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)>
- Mekler, Elisa - Brühlmann, Florian - Tuch, Alexandre - Opwis, Klaus (2015) 'Towards understanding the effects of gamification elements on intrinsic motivation and performance', en *Computers in Human Behaviour*, 71, pp. 525-534.

- Nicholson, Scott (2012a) 'A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification', en *Games+Learning+Society 8.0*. Madison, WI. Disponible en: <<http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>>
- (2012b) 'Strategies for meaningful gamification: Concepts behind Transformative Play and Participatory Museums', en *Meaningful Play 2012*. Lansing, MI. Disponible en: <<http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulstrategies.pdf>>
- Ohler, Jason (2013) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pastor-Pina, Herminia - Satorre-Cuerda, Rosana - Molina-Carmona, Rafael - Gallego-Duran, Francisco - Llorens-Largo, Faraón (2015) 'Can Moodle be used for structural gamification?' en *Proceedings of INTED2015 Conference*, pp. 1014-1021.
- Phillips, Janae B. (2015) 'Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative', en *UA Campus Repository*, Disponible en <<http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586>>
- Pujolà, Joan Tomàs (2017) 'En la casilla de salida: la didáctica alrededor del juego', conferencia realizada en *Barcelona GAME World*, Barcelona, 6 de octubre de 2017, Disponible en <<https://es.slideshare.net/secret/Ao2OXP5jOC0s69>>
- Pujolà, Joan Tomàs - Berríos, Andrea - Appel, Christine (2017) 'Applying DMC in a gamified teacher training course on gamification', en *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Disponible en: <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4769>>
- Reeves, Byron - Read, J. Leighton (2009) *Total Engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses complete*. Boston: Harvard Business School Press.
- Reiners, Torsten - Wood, Lincoln (eds.) (2015) *Gamification in Education and Business*. New York: Springer.
- Rigby, Scott - Ryan, Richard (2011) *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara (CA): Praeger.
- Robertson, Margaret (2010) 'Can't play, won't play', en *Hide & Seek*. Disponible en: <<http://hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>>
- Romero, Hairol Romero - Rojas, Elvin (2013) 'La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca', en *Eleventh LACCEI Latin American and*

*Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity"*. Disponible en: <<http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP118.pdf>>

- Ruhi, Umar (2015) 'Level Up Your Strategy: Towards a Descriptive Framework for Meaningful Enterprise Gamification' en *Technology Innovation Management Review*, 5 (8), pp. 5-16.
- Sailer, Michael - Hense, Jan Ulrich - Mayr, Sarah Katharina - Mandl, Heinz (2015) 'How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction', en *Computers in Human Behaviour*, 69, pp. 371-380.
- Seaborn, Katie - Fels, Deborah I. (2015) 'Gamification in theory and action: a survey', en *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, pp. 14-31.
- Sykes, Julie - Reinhart, Jonathon (2013) *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Boston (MA): Pearson.
- Todorov, Tzvetan (1969) *Grammaire du Decameron*. The Hague: Mouton.
- Tulloch, Rowan (2014) 'Reconceptualising Gamification: Play and pedagogy', en *Digital Culture & Education*, 6(4), pp. 317-333.
- Tzouvara, Konstantina - Zaharias, Panagiotis (2013) 'Towards a framework for applying Gamification in Education', en *Proceedings of the 7th International Conference in Open and Distance Learning (ICODL 2013)*.
- Werbach, Kevin - Hunter, Dan (2012) *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wright, Andrew - Betteridge, David - Buckby, Michael (1979) *Games for Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Zichermann, Gabe - Cunningham, Christopher (2011) *Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.

#### 8. Anexo: plantilla de diseño de la propuesta gamificada

Aquí tienes la plantilla para que envíes a tu tutor tu propuesta de secuencia didáctica gamificada. Recuerda que es un documento de Word por lo que puedes escribir tanto como consideres necesario.

Autor/a y título de la propuesta:

Objetivos de aprendizaje

- 
- 
- 

Perfil de los estudiantes/ jugadores

Narrativa de la propuesta

Marca en estas tablas las mecánicas y componentes que tendrá tu propuesta. Si lo necesitas, puedes agregar todos los que quieras que no estén en las listas.

Mecánicas	
	Competición
	Colaboración
	Desafíos
	Premios
	Feedback
	Suerte/azar
	Otra:
	Otra:

Componentes	
	Niveles
	Puntos
	Insignias/medallas
	Avatares
	Tablas de clasificación
	Equipos
	Otro:
	Otro:

Describe los pasos del procedimiento de tu propuesta o la secuenciación de las actividades que la compondrán.

Secuenciación/Procedimiento
-----------------------------

Anota todos los materiales (digitales y analógicos) que necesitarás para implementar en el aula tu propuesta gamificada.

--

### 9. *Curriculum vitae*

Jaume Batlle Rodríguez

Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Es profesor asociado en el departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de dicha universidad y en el departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, centros en los que imparte docencia en varios grados y másteres. Sus principales líneas de investigación son la interacción oral en el aula, la resolución de los problemas que se generan en las interacciones y la implementación de la gamificación en el aula de lenguas extranjeras. Es miembro del grupo de investigación realTIC (Investigación, aprendizaje de lenguas y TIC).

M. Vicenta González Argüello

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Filología Hispánica, profesora del Departamento de Educación lingüística y literaria (Universidad de Barcelona). Colabora con diferentes programas de formación de profesores de ELE (UIMP-IC, UNIBA-UB, IL3-UB, International House-Barcelona), coautora de materiales de formación de profesores. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de los discursos que se generan en el aula de lenguas, el desarrollo profesional del profesor de ELE y la gamificación. Es miembro del grupo de investigación realTIC (Investigación, aprendizaje de lenguas y TIC).

Joan-Tomàs Pujolà Font

Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Edimburgo y profesor titular en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Es el investigador principal del grupo de investigación realTIC y coordina el grupo de innovación docente DIDAL de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, las nuevas tendencias metodológicas como el aprendizaje móvil y la gamificación, la autonomía en el aprendizaje de lenguas y la formación del profesorado.





