


LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: EXPLORANDO EL USO DE *KAHOOT*

GAMIFICATION AS A METHODOLOGICAL STRATEGY TO TEACH GRAMMAR IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL CONTEXT: EXPLORING THE USE OF *KAHOOT*

María Martínez Lirola^{1,2,a} 

¹ Universidad de Alicante, España

² Universidad de Sudáfrica (UNISA), Sudáfrica

 ^amaria.lirola@ua.es

Recibido: 14/06/2022; Aceptado: 19/10/2022

Resumen

Este artículo muestra los resultados de un estudio que consistió en la implementación de la herramienta de gamificación *Kahoot* en una asignatura de inglés como lengua extranjera en la enseñanza universitaria. Los objetivos de este artículo son: 1. Comprobar si promover una enseñanza de la gramática inglesa en la que se integre el uso de la herramienta *Kahoot* contribuye a motivar al alumnado a aprender y a dotar de dinamismo el estudio de los contenidos gramaticales en la educación superior y 2. Conocer las opiniones del alumnado sobre la implementación de esta herramienta de gamificación para enseñar gramática. El estudio utiliza un diseño de investigación de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo) observando la participación del estudiantado en la enseñanza gramatical gamificada y utilizando un cuestionario al final del cuatrimestre. Los hallazgos muestran que el alumnado valora muy positivamente el uso de *Kahoot* para revisar los temas de gramática explicados en clase pues permite revisar lo aprendido de una manera lúdica, aplicar la teoría a la práctica de una manera dinámica y revisar los errores de forma gamificada. Las principales conclusiones del estudio indican que *Kahoot* dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta la motivación y la creatividad del alumnado.

Palabras clave: Gamificación; *Kahoot*; gramática inglesa; proceso de enseñanza-aprendizaje; docencia universitaria.

Abstract

This article shows the results of a study that consisted of the implementation of *Kahoot* as a gamification tool in a subject of English as a foreign language in university education. The objectives of this article are: 1. To verify whether promoting English grammar teaching in which the use of *Kahoot* is integrated contributes to motivating students to learn and to provide dynamism to the study of grammar content in higher education and 2. To know students' opinions on the implementation of this gamification tool to teach grammar. The study uses a mixed method research design (qualitative and quantitative) observing students' participation in gamified grammar lessons teaching and using a questionnaire at the end of the semester. The findings show that students highly value the use of *Kahoot* to review the grammar topics explained in the lectures, since it allows them to review what they have learned in a playful way, apply theory to practice in a dynamic way, and review errors in a gamified way. The main conclusions of the study show that *Kahoot* dynamizes the teaching-learning process and encourages students' motivation and creativity.

Keywords: Gamification; *Kahoot*; English grammar; teaching-learning process; university teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del siglo XXI requiere el uso de metodologías activas que concedan al alumnado protagonismo mientras aprende. Las experiencias educativas han de ser útiles y aplicables, y deben ofrecer oportunidades para interaccionar, cooperar, competir, etc. (Martínez Navarro, 2017; Prensky, 2010), aspectos que suelen ir acompañados de una mayor motivación hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas demandas educativas llevan consigo nuevas estrategias docentes para dinamizar el proceso de aprendizaje, siendo una de ellas la gamificación. Esta se usa en primer lugar en el mundo empresarial como herramienta de *marketing* para motivar a las y los empleados y se integra en la cultura del videojuego, tan de moda en la sociedad actual (Bernardo et al., 2021).

La metodología basada en la ludificación, también conocida como gamificación (término acuñado en la literatura en 2008, según Miller, 2013), ofrece herramientas para aplicar conceptos de las actividades lúdicas a la enseñanza en los distintos niveles educativos y permite fomentar la participación activa. En este sentido, la gamificación favorece la motivación debido a la naturaleza vivencial de las experiencias de gamificación (Putz et al., 2020; Salvador, 2021). El empleo de elementos como puntos, insignias, barras de progreso y avatares favorece el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Palazón-Herrera, 2015; Prieto, 2020).

Son varias las aplicaciones digitales disponibles en la actualidad para gamificar asignaturas entre las que destacan *Classcraft*, *Classdojo*, *Kahoot*, *Genially*, *Mentimeter*, *Socrative*, *Quizizz* o *Quizalize*. Estas aplicaciones facilitan el aprendizaje informal tanto en contextos educativos presenciales como digitalizados y que las personas puedan acceder al conocimiento cuando quieran y desde donde quieran. El empleo de herramientas digitales para gamificar contribuye a que el alumnado asuma un compromiso en su proceso de aprendizaje, de modo que aprenda a través de la implicación en el juego. En este artículo se utiliza *Kahoot* por ser una herramienta de múltiples aplicaciones didácticas que se puede utilizar para revisar contenidos gramaticales.

Es necesario fomentar la participación del alumnado en la enseñanza universitaria (Moliní y Sánchez-González, 2019), especialmente en clases con mucho contenido teórico como las clases de gramática inglesa en las que se centra este artículo. El empleo de actividades gamificadas ayuda al alumnado a estar activo y motivado mientras aprende (Figuroa, 2015), es decir, a participar. Y esta participación lleva consigo el desarrollo de competencias orales y del pensamiento crítico (Fernández Navas y Alcaraz, 2016). De ahí que se haya elegido *Kahoot* como elemento clave de este trabajo de investigación.

En efecto, la hipótesis de partida de este artículo es que *Kahoot* es una herramienta adecuada para revisar la gramática inglesa y para contribuir a la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la principal pregunta de investigación que trataremos de responder es la siguiente: ¿es *Kahoot* una herramienta de gamificación adecuada para revisar contenidos gramaticales en la enseñanza universitaria? De este modo, los objetivos de este artículo son: 1. Promover una enseñanza de la gramática inglesa en la que se integre el uso de la herramienta *Kahoot* con el fin de motivar al alumnado y dotar de dinamismo el estudio de los contenidos gramaticales; y 2. Conocer la opinión del alumnado sobre la implementación de esta herramienta de gamificación para enseñar gramática.

Tras esta introducción, el texto que sigue consta de las siguientes secciones: en el apartado siguiente se presenta el estado de la cuestión seguido de la metodología; después, el

análisis de la experiencia didáctica llevada a cabo. Para finalizar, se abordan la discusión y unas conclusiones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En general, la gamificación se define como el uso de elementos y técnicas de los juegos en contextos que no son lúdicos (Caponetto et al., 2014; Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Treiblmaier et al., 2018; Werbach y Hunter, 2012; Werbach, 2014) y se basa en la investigación que se ha llevado a cabo durante décadas en la industria del juego, en los medios de comunicación y en la psicología (Figueroa, 2015). Bernardo et al. (2021) señalan que gamificar “consiste en tomar aquellos elementos y mecánicas de los juegos que interesen a los objetivos propuestos y adaptarlos para lograr una mayor implicación en la tarea por parte de los usuarios” (p. 2).

El principal objetivo de la gamificación es aumentar la participación y la motivación de las y los usuarios mediante el empleo de elementos del juego como puntos, tablas de clasificación, *feedback* inmediato, etc. con el fin de que las personas se comprometan a realizar determinadas tareas (Figueroa, 2015). Todas las áreas de la vida son susceptibles de ser gamificadas, pero este artículo se centra en la gamificación en la educación o gamificación educativa (Marín, 2015).

Al definir la gamificación, ha de diferenciarse de otros conceptos como el Aprendizaje Basado en el Juego (*game-based learning*), y de las simulaciones y los juegos serios (Contreras, 2016; Figueroa, 2015). Caponetto et al. (2014) especifican que el aprendizaje basado en el juego se centra en el uso de los juegos con propósitos educativos. Gabarrón et al. (2020), señalan que “[...] el aprendizaje basado en los juegos consiste en el uso de juegos para enseñar contenidos específicos” (p. 246).

Kapp (2012) indica que la simulación es un tipo de entorno autónomo donde la interacción es esencial para que el alumnado practique habilidades y conocimiento. El mismo autor explica que los juegos serios son un tipo de juego cuyo propósito principal no es el entretenimiento. En este sentido, Calabor et al. (2017) indican que: “el término *serious games* (SG) hace referencia a los juegos utilizados en la formación y educación, sean estos simulaciones, videojuegos, mundos virtuales o realidad aumentada” (p. 2). Estos juegos están pensados para generar un aprendizaje, formación o entretenimiento (Abt, 1987).

Prensky (2003) ofrece un listado sobre las características de los juegos entre las cuales destaca que motivan y proponen retos, ofrecen una gratificación, despiertan la creatividad y el espíritu de competitividad y fomentan la cooperación. Miller (2013) señala que en los juegos tiene que haber reglas e instrucciones claras y que tiene que haber alguien que gana y alguien que pierda, por lo que se promueve la competición.

Los estudios que se centran en el contexto educativo señalan que al usar elementos del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencian aspectos como la motivación, el esfuerzo o la cooperación, de forma que se observa un comportamiento positivo de las personas para lograr sus metas (Bilgin y Gul, 2020; Llorente et al., 2022; Prieto, 2020). En este sentido, Buckley et al. (2017) destacan que la gamificación es un tipo de innovación didáctica que contribuye a aumentar la motivación, el aprendizaje y el compromiso, pues el alumnado se suele interesar más por lo que hace. En consecuencia, esta tendencia pedagógica ha aumentado en los últimos años, tal y como señalan Llorente et al. (2022). Según estos autores:

La gamificación se incorpora en el ámbito educativo como una tendencia pedagógica incrementada exponencialmente tanto por el uso de los dispositivos digitales, como por la incorporación de los juegos en formato portátiles entre estudiantes, propiciando un aprendizaje ubicuo. Unas características del aprendizaje acrecentadas por y en la sociedad posdigital y sus aplicaciones hacen que, a través de la gamificación, se sugiera el uso de elementos de juego que se descubren +como una espiral de una actividad, de una práctica, o de una propuesta formativa que posee una clara intencionalidad final. (p. 7).

Al gamificar en el contexto educativo, se potencia el uso de mecánicas de juego como premios, competencias, niveles o metas, entre otros, en entornos ajenos al juego (Arnold, 2014) y se diseñan actividades creativas que llevan al alumnado a resolver las tareas de manera creativa e innovadora (Calvo y López-Rodríguez, 2021; Lee y Hammer, 2011; Madhuri et al., 2012), hecho que trae consigo que el alumnado desarrolle competencias sociales relacionadas con superar retos y alcanzar los logros que implican los juegos educativos (Villalustre y Del Moral, 2015). En este sentido, Kapp (2012) y Zichermann y Cunningham (2011) matizan que la gamificación consiste en utilizar las estrategias y mecánicas del juego para involucrar a las personas, promover el aprendizaje o motivar, entre otros.

Son muchas las ventajas de la gamificación, entre las cuales destacan beneficios psicológicos, al promover la mejora de la atención y la concentración (McGonigal, 2011); el desarrollo de la deducción y del pensamiento espacial (Kapp, 2012); y el desarrollo de la imaginación y la creatividad (Miller, 2013). Concurrimos con De Soto (2018) en que: “cuando una persona se divierte realizando una actividad, la nueva información se fija en el cerebro, por lo que, utilizando este tipo de herramientas, se produce un aprendizaje óptimo y, por tanto, un mejor aprendizaje” (p. 31).

En general, los estudios coinciden en que la gamificación es efectiva para mejorar la educación (Putz et al., 2020) y que se mejoran las competencias sociales y transversales gracias a la competición y el entretenimiento (Cantador, 2015; Fernández-Arias et al., 2020). En este sentido, estamos de acuerdo con Gil y Cantillo (2018) en que “se necesita enseñar desde la participación social donde el alumnado disfrute jugando para elaborar un conocimiento colectivo” (p. 184). Hay estudios que vinculan el aprendizaje basado en juegos con el aumento de la motivación (por ejemplo, el uso de las insignias) y el interés del alumnado por aprender, hecho que implica conseguir un aprendizaje significativo (Deterding, 2012; Oliva, 2017; Seixas et al., 2016; Strickland y Kaylor, 2016; Urh et al., 2015). Los juegos permiten mejorar la confianza, la cooperación y el respeto a las reglas (Özbek, 2014). Además, Piedra (2018) expone que los juegos contribuyen al fomento de valores y a responder positivamente ante los desafíos de la vida.

En los últimos años son muchos los estudios publicados sobre la gamificación y la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del inglés, en particular. En este sentido, Boquete (2014) señala que “los juegos constituyen una forma amena de practicar algo tan arduo como es la adquisición de una lengua extranjera y añaden la variedad necesaria para mantener el interés y el esfuerzo en esta tarea” (p. 51). Por su parte, Amaya y Bajaña (2020) se centran en la gamificación para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Educación Superior. Emplear la gamificación en la clase de lengua extranjera ofrece al profesorado la posibilidad de potenciar que el alumnado se supere y sienta interés por las tareas, a la vez que genera mensajes en la lengua meta (Figuerola, 2015).

Kahoot es una de las herramientas lúdicas de aprendizaje digital que más aceptación han tenido en España en los últimos años por ser gratuita, fácil de usar y dinamizadora del aula. Esta herramienta fue diseñada en 2013 por el profesor Alf Inge Wang de la *Norwegian*

University of Science and Technology con la finalidad de crear ambientes educativos divertidos y cómodos (Martínez Navarro, 2017).

Kahoot es una página web de acceso libre y gratuito que permite realizar cuestionarios, encuestas o debates. Se puede usar para evaluar, autoevaluarse o repasar. Concurrimos con Martínez Navarro (2017) en que las finalidades principales de *Kahoot* son:

[...] ver conocimientos previos sobre un tema, conocer los aspectos más importantes de una unidad antes de empezarla o una vez terminada o comprobar lo que se ha aprendido, evaluar el grado de comprensión de una determinada lectura o debatir sobre un asunto en concreto (p. 266).

Kahoot se puede utilizar desde cualquier dispositivo móvil y permite que el alumnado repase o ponga en práctica lo aprendido de manera lúdica; integra por tanto juego, aprendizaje y nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje. En este sentido, *Kahoot* se ha empleado en varios grados universitarios con el fin de que el alumnado retenga conceptos teóricos arduos a la vez que mejora la motivación por aprender (Montoya et al., 2019).

3. METODOLOGÍA

La metodología del artículo es mixta basada, por un lado, en la observación participante de la profesora que imparte la docencia descrita y usa *Kahoot* en el aula, que es también la autora de este artículo. En este sentido, la profesora utiliza un diario de observación en el cual refleja el tipo y la cantidad de intervenciones del alumnado que participa en la experiencia educativa que se describe en este artículo, así como las calificaciones que el alumnado obtiene al final del cuatrimestre. Por otro lado, la metodología de este artículo se basa en el uso de un cuestionario que el alumnado completó al final del cuatrimestre en el que se incluyen algunas preguntas que pueden cuantificarse y otras preguntas cuyas respuestas requieren de interpretación.

La selección de *Kahoot* en las clases de gramática en la asignatura *Lengua Inglesa V* se justifica porque esta herramienta de gamificación es bien conocida y aumenta la motivación del estudiantado al dinamizar el aula mientras se revisan los principales puntos gramaticales revisados en cada clase. Además, se eligió esta herramienta porque es gratuita y fácil de usar.

Kahoot se puede utilizar desde cualquier teléfono móvil y permite al alumnado repasar o poner en práctica lo aprendido de forma lúdica. De esta forma, integra juegos, aprendizajes y nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Kahoot* promueve la competencia en el aula porque el alumnado que gana es el que elige la respuesta correcta en el menor tiempo posible. Después de cada pregunta se ofrece la respuesta correcta y también los resultados que tiene cada alumna/o y la nota obtenida.

3.1. Descripción del contexto y de las y los participantes

Lengua Inglesa V es una asignatura obligatoria de seis créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado en Estudios Ingleses en una Universidad española. El principal objetivo de dicha asignatura es que el alumnado mejore su nivel de inglés hasta alcanzar un nivel C1 mientras cursa esta asignatura en el primer cuatrimestre y la asignatura *Lengua Inglesa VI* en el segundo cuatrimestre, para lo cual se trabajan, obviamente, las cinco destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción).

La asignatura se imparte durante cuatro horas semanales: la primera se dedica a la escritura académica, la segunda a la revisión de la gramática y las dos horas restantes a trabajar las destrezas orales mediante presentaciones orales y debates cooperativos. Durante

el curso académico 2021-2022 hubo 87 personas matriculadas en la asignatura *Lengua Inglesa V* (69 mujeres y 18 hombres) divididas en dos grupos (grupo A con 37 personas y grupo B con 50 personas).

3.2. Instrumentos

La profesora preparó cuestionarios en *Kahoot* para revisar los temas gramaticales estudiados cada semana tomando como punto de partida el libro *Advanced Grammar in Use* (Hewings, 2013). Gracias a las preguntas de gramática planteadas a través de *Kahoot*, el alumnado tomaba conciencia de manera instantánea de los aspectos gramaticales que necesitaban ser revisados si la respuesta elegida no era la correcta. Para ello, el alumnado disponía de la teoría presentada en el libro de gramática, de los esquemas proporcionados por la profesora en presentaciones de *PowerPoint* y de un listado de videos sobre los aspectos gramaticales estudiados.

Al final del cuatrimestre se preparó un cuestionario anónimo de diez preguntas (véase anexo I) con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre el empleo de *Kahoot*. El cuestionario nos permitió entonces obtener algunos datos cuantitativos y fue completado al final del cuatrimestre por todo el alumnado matriculado en la asignatura. Dicho cuestionario incluye tres preguntas dicotómicas, cuatro preguntas de respuesta breve, una pregunta de elección múltiple y dos preguntas en las que se emplea una escala de *Likert* (5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = neutral, 2 = en desacuerdo, 1 = muy en desacuerdo). Los datos obtenidos del cuestionario fueron analizados estadísticamente mediante el software *Excel* (*Microsoft Office*) con el objeto de obtener parámetros estadísticos univariados.

3.3. Procedimiento

Se planificaron diferentes actividades durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022 para trabajar los contenidos de la asignatura. La experiencia de gamificación que proponemos está enmarcada en los principios que propone la clase invertida. Es decir, el alumnado tiene con anterioridad a la clase una presentación de *PowerPoint* con un esquema de los contenidos de cada tema de gramática que se estudiará en el cuatrimestre. Además, dispone de un listado con videos sobre aspectos gramaticales, con el fin de que pueda profundizar en los mismos. De igual forma, al comienzo del cuatrimestre se le entregó un calendario con los temas gramaticales que se trabajarían cada semana.

De esta forma, el tiempo de la clase se emplea en resolver dudas, corregir los ejercicios preparados con anterioridad y discutir los ejemplos problemáticos. Además, es fundamental comprobar que se han adquirido los conocimientos fundamentales de cada tema, para lo que se seleccionó *Kahoot* con el fin de que el alumnado pudiera elegir la respuesta correcta entre dos opciones propuestas y explicar el aspecto gramatical objeto de estudio justificando la opción seleccionada. De esta manera se potencia la interacción y se concede al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Mujico y Lasagabaster, 2019). Al final del cuatrimestre, se pidió al alumnado que respondiera a un cuestionario anónimo con el fin de conocer su opinión sobre el empleo de *Kahoot* en las clases de gramática enmarcadas en la metodología de la Clase Invertida o *Flipped Classroom*.

4. ANÁLISIS

4.1 Integración de *Kahoot* en una clase de gramática inglesa

Tal y como se ha señalado con anterioridad, el alumnado dispone al comenzar cada semana de un esquema de cada tema de gramática, de un listado de videos y de un calendario con los temas de gramática programados semanalmente. En la mayoría de los casos, los dos temas gramaticales que se explicaban cada semana estaban relacionados, pero en otras ocasiones no, como se puede ver en la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Temas de gramática trabajados en Lengua Inglesa V.

Semana del cuatrimestre	Temas de gramática trabajados
Semana ¹ 1	² 45, 87 Articles and connectors
Semana 2	53, 54 Relative pronouns
Semana 3	40, 41 Subject verb agreement
Semana 4	42, 43 Subject verb agreement and compound nouns
Semana 5	46, 47 Articles
Semana 6	32, 33 Reported speech
Semana 7	66, 67 Adjectives
Semana 8	68, 69 Adjectives
Semana 9	70, 71 Adjectives +to infinitive, ing, etc. Adjectives and adverbs
Semana 10	22, 23 Passive voice
Semana 11	74, 75 Adverbs
Semana 12	Examen parcial
Semana 13	76, 99 Adverbs and inversion
Semana 14	77, 100 Adverbs and inversion
Semana 15	Dudas y revisión

Fuente. Elaboración propia.

Las clases estaban organizadas de la siguiente manera: al inicio, la docente preguntaba al alumnado si tenía alguna duda relacionada con las presentaciones de *PowerPoint* de los temas que eran objeto de estudio esa semana y a las que podían acceder con antelación (ver apartado 3). Lo habitual era que el alumnado guardara silencio y no respondiera, hecho que podría indicar que dichas presentaciones no habían sido consultadas o que estaba todo claro. En este contexto, la profesora compartía su pantalla y repasaba los aspectos más importantes de los temas gramaticales de cada semana y los ilustraba con ejemplos tanto de la presentación de *PowerPoint* que ya estaba preparada como con otros ejemplos que ella

¹ Tal y como se ha indicado en el apartado 3.1, cada semana se dedicó una de las cuatro horas semanales a la revisión de los temas gramaticales que se indican en la segunda columna de esta tabla.

² Los temas que aparecen antes de los aspectos gramaticales indicados corresponden con los temas de gramática revisados cada semana del siguiente libro: [Hewings, M. \(2013\). *Advanced Grammar in Use*. 3a ed. Cambridge University Press.](#)

escribía en la pizarra durante los diez primeros minutos. Tras revisar la gramática de esta manera y haber respondido a las posibles preguntas, se corregían los ejercicios del libro de gramática (Hewings, 2013) con el fin de poner en práctica los aspectos explicados de manera teórica y de resolver dudas.

Cabe destacar que el hecho de que el alumnado tuviera el esquema gramatical de antemano permitía a la profesora centrarse solo en los puntos más importantes o completar algún aspecto que no estaba suficientemente explicado en el libro. Por otra parte, para esas clases la docente había elaborado un listado de videos relacionados con los temas gramaticales objeto de estudio en la asignatura (ver Tabla 1). El objetivo de ofrecer esta lista de videos al grupo era que tanto las personas que tenían un nivel superior como un nivel inferior pudieran profundizar en la revisión del aspecto gramatical fuera del aula. Además, tanto en esta como en otras circunstancias, los videos ofrecen la oportunidad de trabajar la escucha, sin duda una de las habilidades fundamentales de la asignatura.

Los últimos diez minutos de cada sesión se utilizaban para revisar los aspectos principales de la lección utilizando *Kahoot* para que las y los estudiantes pudieran elegir entre una oración correcta e incorrecta, lo que permitió a la profesora ver si se entendía el aspecto gramatical en revisión o si se necesitaba una revisión adicional.

4.2. Resultados del cuestionario

Con la primera pregunta se plantea al alumnado si disfrutó participando en los *Kahoots* utilizados cada semana en la clase de gramática, a lo que el 97.3% ofrece una respuesta afirmativa, mientras que el 2.8% responde negativamente. Al preguntarle sobre las razones para justificar su elección en la pregunta 2, la mayoría señala que *Kahoot* es divertido, hace que la clase sea más dinámica, permite ver los errores de una manera clara y poder trabajarlos, permite aprender a través del juego o revisar lo aprendido, permite poner en práctica la teoría que se revisa en cada clase de gramática, etc. Las personas que ofrecen una respuesta negativa indican que prefieren revisar la gramática en casa y trabajar con sus notas de manera autónoma.

Cuando se pide al alumnado que reflexione sobre los puntos fuertes de *Kahoot*, la gran mayoría destaca el dinamismo que ofrece en las clases de gramática, la diversión y el fomento de la participación. La creatividad, la innovación y la cooperación son menos destacadas.

El 100% del alumnado encuestado responde positivamente a la pregunta 4, cuando se le pregunta si ha sido *Kahoot* útil para revisar los diferentes temas gramaticales estudiados durante el cuatrimestre. En la pregunta 5, se pregunta al alumnado si el uso de *Kahoot* le ha motivado a revisar los temas de gramática antes de la clase. El 81.1% ofrece una respuesta positiva frente al 18.9% que responde negativamente.

En la pregunta 6 se utilizó una escala de *Likert* para conocer hasta qué punto el uso de *Kahoot* había motivado al alumnado a revisar los temas de gramática en el aula y los resultados son los siguientes: 2.7% elige 1 y 2, 21.6% elige 3, 45.9% elige 4 y el 27% elige 5, es decir, que casi un 75% del alumnado elige la mayor puntuación, por lo que podemos deducir que *Kahoot* influye en la preparación de los temas antes de clase.

De manera similar, en la pregunta 7 también se emplea una escala de *Likert* para conocer si el alumnado considera que *Kahoot* ha contribuido a aprender gramática: un 2.7% marca 1, un 5.4% elige 2, el 18.9% selecciona 3, casi el 50%, en concreto el 45.9% elige 4 y, finalmente, un 27% marca 5. Por tanto, al igual que ocurre en la pregunta anterior, casi un 75% del alumnado elige 4 y 5, por lo que se puede deducir que *Kahoot* es considerado por el alumnado como una herramienta que le permite aprender gramática.

El alumnado ofrece respuestas diversas en la pregunta 8 cuando se le pregunta por las principales ventajas de usar *Kahoot*, por ejemplo, indica los aspectos gramaticales que hay que revisar con más detalle si la respuesta es incorrecta, invita a revisar la explicación gramatical ofrecida en clase, motiva a participar, permite discutir con el resto de la clase los aspectos que hay que revisar, favorece la diversión y la competición con el resto de estudiantes y esto incita a revisar la gramática, rompe la monotonía del aula, etc.

En la pregunta 9 las principales desventajas que el alumnado señala al emplear *Kahoot* son: se profundiza más en el ejemplo que en la teoría que confirma si es correcto o incorrecto, se puede olvidar el aspecto que necesita revisión, puede distraer, hay poco tiempo para responder las preguntas y es necesario tener un teléfono o un ordenador para usar *Kahoot*. Hay sesenta y cinco personas que indican que no encuentran aspectos negativos en el uso de *Kahoot*.

Finalmente, en la pregunta 10 el alumnado ofrece las siguientes respuestas al reflexionar de qué otra forma se puede emplear *Kahoot* en otras asignaturas: para enseñar o revisar vocabulario, nuevas expresiones o *phrasal verbs*; para romper la monotonía en clases largas; o para hacer preguntas en presentaciones orales, entre otras.

5. DISCUSIÓN

A nivel universitario, es importante diseñar cualquier estrategia de gamificación, incluidas aquellas en las cuáles se emplea *Kahoot*, adecuadamente para que el alumnado vea claramente su propósito y no la perciba como una actividad que no contribuye a la mejora de sus competencias comunicativas en lengua inglesa a través, entre otras, del trabajo gramatical. Fomentar la participación en las clases de gramática es fundamental con el fin de comprobar que el alumnado adquiere los conceptos. Así, concurrimos con [Medina et al. \(2016\)](#) en que enseñar preguntando es una buena práctica. En este sentido, la selección de *Kahoot* estuvo motivada por ser una aplicación gratuita o una web que permitió a la profesora crear cuestionarios sobre cada uno de los temas gramaticales revisados para comprobar que los conocimientos de cada tema se habían adquirido, así como detectar las áreas gramaticales que necesitaban mejorar. Por ejemplo, el día que se revisó el tema de concordancia entre sujeto y verbo (*subject-verb agreement*), la profesora explicó que el verbo siempre debe concordar con el sujeto, aunque haya oraciones en las que el sujeto aparezca después del verbo, tal y como se puede ver en este ejemplo: “*Among the important researchers was a friend of mine*”. Tras la explicación, el alumnado afirmaba haberlo entendido, sin embargo, al emplear *Kahoot* al final de la clase para revisar este aspecto gramatical preguntando cuál de estas oraciones era correcta: a) *Among the politicians was a friend of mine* y b) *Among the politicians were a friend of mine*, nos llamó la atención que un tercio del alumnado eligió la opción b) porque las y los estudiantes entendieron que ‘*Among the politicians*’ era el sujeto.

En este sentido, *Kahoot* permite identificar de una manera lúdica si hay algún aspecto que necesita revisión. En nuestro caso, tras el uso de *Kahoot* al final de todas las clases de gramática, por un lado, la profesora podía comprobar si todo el alumnado había entendido las cuestiones gramaticales explicadas al ofrecer una respuesta correcta. Por otro lado, si alguna o algunas personas ofrecían una respuesta incorrecta, la profesora deducía que no lo habían entendido y pedía a alguna de las personas que había respondido de manera correcta que justificara la respuesta adecuada.

La experiencia de gamificación presentada en este artículo muestra que utilizar *Kahoot* en clases de gramática inglesa contribuye a dinamizar la enseñanza de la gramática y a motivar al alumnado a participar en clase al tener que contestar las preguntas para repasar los temas de

gramática semanales desde sus dispositivos móviles. Por tanto, su uso contribuye a aumentar el compromiso del alumnado en su aprendizaje gracias a que se aprende de manera lúdica. Además, la profesora recibe *feedback* sobre los conocimientos y dificultades de cada estudiante al observar sus respuestas, lo que le permite incidir en los aspectos gramaticales que han generado mayores dificultades en la clase.

Tener que elegir la respuesta correcta en un tiempo limitado usando *Kahoot* fomenta la competición y el hecho de que en algunos casos el alumnado elija la respuesta poniéndose de acuerdo con las personas que están sentadas cerca, lo cual fomenta la colaboración entre el estudiantado. Se observa, por tanto, cómo el juego lleva consigo la adquisición de competencias que potencian el desarrollo personal, destacándose entre las mismas las sociales (comunicación, cooperación, liderazgo, etc.). Así, el juego potencia las relaciones igualitarias mientras se aprende y el aumento de habilidades y capacidades que ayudan a superar dificultades (Córdoba et al., 2017; Tamayo y Restrepo, 2016).

Además, optar por un proceso de gamificación enmarcado en los principios de la clase invertida, tal y como se hace en este artículo, contribuye al empoderamiento del alumnado al ofrecerle la oportunidad de gestionar su tiempo fuera del aula, a la vez que saca el máximo partido del las clases, en las cuales es necesario haber hecho un trabajo previo como, por ejemplo, haber revisado los temas de gramática y haber realizado los ejercicios de cada tema con el fin de poner en práctica lo aprendido, de plicar la teoría a la práctica y de observar posibles dificultades o dudas que se puedan plantear en las clases.

La experiencia didáctica presentada va más allá de la adquisición de conocimientos al ofrecer al alumnado la posibilidad de preparar las clases con antelación con los materiales proporcionados por el profesorado y reflexionar sobre las dificultades encontradas antes de las clases. En consecuencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar central competencias como el liderazgo, la gestión del tiempo, la comunicación o la cooperación.

6. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que hemos presentado potencia que los conocimientos gramaticales se afiancen y se revisen de manera lúdica a la vez que el alumnado se hace cargo de su aprendizaje. Así, *Kahoot* dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje al premiar el mayor número de contestaciones correctas y las respuestas más rápidas del alumnado, de modo que se combinan el juego y la competición. Además, *Kahoot* también fomenta la motivación y la creatividad pues permite colaborar, crear, compartir conocimientos, investigar y expresarse en el aula al tratarse de un recurso interactivo y dinámico. Es decir, el alumnado se motiva y divierte a la vez que aprende y revisa la gramática inglesa, hecho que va unido a su participación activa y su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo específico de la experiencia de gamificación presentada en este artículo era dinamizar las clases de gramática, pero de manera colateral se ha logrado que el alumnado tenga una actitud positiva hacia el aprendizaje de la gramática, tal y como revelan los resultados del cuestionario. Por tanto, la experiencia de gamificación puesta en marcha ha contribuido a mejorar el aprendizaje del alumnado y a involucrarlo activamente en clase, además de potenciar sus habilidades lectoras, de expresión oral, colaborativas y de interacción.

REFERENCIAS

Abt, C.C. (1987). *Serious Games*. University Press of America.

- Amaya, I. Y. y Bajaña, J. X. (2020). The use of gamification to enhance the English as a foreign language. *Polo del Conocimiento*, 43(5), 865-881. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1388>
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *American Society of Business and Behavioral Sciences*, 21(1), 32-39.
- Bernardo, P., Gómez, A. I. y Vergara, D. (2021). Gamificación en aulas bilingües de secundaria: una experiencia educativa. *Encuentro* 29, 1-16. <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1917>
- Bilgin, C. U. y Gul, A. (2020). Investigating the effectiveness of gamification on group cohesion, attitude, and academic achievement in collaborative learning environments. *TechTrends*, 64(1), 124-136. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00442-x>
- Boquete, G. (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. ASELE.
- Buckley, P., Doyle, E. y Doyle, S. (2017). Game On! Students' perceptions of gamified learning. *Educational Technology & Society*, 20(3), 1-10. <https://bit.ly/2U5rMjL>
- Calabor, M. S., Mora, A. y Moya, S. (2017). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>.
- Calvo, V. y López-Rodríguez, M. I. (2021). University classroom gamification: a “reverse escape room” experience. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 45-74. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15666>
- Cantador, I. (2015). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En R. Contreras y J. L. Eguia, (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias*, (pp. 68-97). Bellaterra.
- Caponetto, I, Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and education: a literature review. En C. Busch (Ed.), *Proceedings of the 8th European Conference on Games- Based Learning – ECGBL* (pp. 50-57). Academic conferences and publishing international Limited.
- Contreras, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Córdoba, E. F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.
- De Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fernández-Arias, P., Ordóñez, E., Vergara, D. y Gómez, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social*, 31, 388-409.
- Fernández Navas, M. y Alcaraz, N. (2016). Proyedu2: la participación y la democracia son posibles en la formación de docentes. En M. Fernández Navas y N. Alcaraz (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 189-205). Pirámide.
- Figuerola, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- Gabarrón, Á., Pino, A. M., Salvadores, C. y Trujillo, F. (2020). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, (28), 238-254. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.12>
- Gil, J. y Cantillo, C. (2018). Las relaciones interactivas en el coaching educativo, base imprescindible para la gamificación. En R. Marfil, S. Osuna y P. González (Eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp.175-192). Egregius Ediciones.
- González Mujico, F. y Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 Motivation and English Proficiency through Technology. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 59-78. <https://doi.org/10.5209/cjes.62990>
- Hewings, M. (2013). *Advanced Grammar in Use*. 3. ed. Cambridge University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Llorente, C., Gil, J. y Hurtado, A. (2022). Editorial. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 7-10.
- Madhuri, G. V., Kantamreddi, V. S. y Prakash Goteti, L. N. (2012). Promoting higher order thinking skills using inquiry-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 117-123. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.661701>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa: una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Journal*, 90, 1-4.
- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, (83), 252-277.

- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Medina, J. L., Cruz, L. y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del conocimiento didáctico del contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, (374), 69-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326>
- Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in business simulation and experiential learning*, 40, 196-200.
- Moliní, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Montoya, A., Moss, S. y Riestra, B. (2019). *Kahoot! y Challenge*, recursos online para las asignaturas de “Lengua española” y “Lengua inglesa” en los grados de Traducción y Comunicación Intercultural, Publicidad y Relaciones Públicas y Turismo. En E. De la Torre Fernández (Ed.), *Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje. III Jornadas de Innovación Docente* (pp. 57-70). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497121.057>
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, (44), 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46-61.
- Palazón-Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31, 1059-1079.
- Piedra, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93-108. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1211>
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Prensky, M. (2010). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teri*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Putz, L. M., Hofbauer, F. y Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 110, 106392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>
- Salvador, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *RED. Revista Educación a Distancia*, 65(21), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.439981>

- Seixas, L. D. R., Gomes, A. S. y de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021>
- Strickland, H. P. y Kaylor, S. K. (2016). Bringing your a-game: Educational gaming for student success. *Nurse Education Today*, 40, 101-103. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.014>
- Tamayo, A. y Restrepo, J. A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.
- Treiblmaier, H., Putz, L. M. y Lowry, P. B. (2018). Setting a definition, context, and theory-based research agenda for the gamification of non-gaming applications. *Association for Information Systems Transactions on Human-Computer Interaction (THCI)*, 10(3), 129-163. <https://doi.org/10.17705/1thci.00107>
- Urh, M., Vukovic, G. y Jereb, E. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 388-397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154>
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13-31.
- Werbach, K. (2014). (Re) Defining gamification: a process approach, persuasive technology. *Lecture Notes in Computer Science*, 8462, 266-272. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

Apéndices

APÉNDICE 1.

Cuestionario sobre el uso de Kahoot en clases de gramática inglesa.

1. ¿Has disfrutado participando en los cuestionarios de Kahoot empleados en las clases de gramática durante el cuatrimestre?
Sí No
2. Por favor, justifica tu respuesta y explica por qué has respondido sí o no.
3. En tu opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes del uso de Kahoot?

- Dinamismo
 - Diversión
 - Creatividad
 - Innovación
 - Cooperación
 - Entretenimiento
 - Participación
 - Interés
4. ¿Ha sido *Kahoot* útil para revisar los temas gramaticales en la clase?
Sí No
 5. ¿Te ha motivado *Kahoot* a revisar los temas de gramática antes de la clase?
Sí No
 6. ¿Hasta qué punto consideras que *Kahoot* te ha motivado a revisar los temas de gramática en la clase? (1 es la menor puntuación y 5 la mayor)
1 2 3 4 5
 7. ¿Hasta qué punto consideras que *Kahoot* ha contribuido a que aprendas nuevos aspectos gramaticales? (1 es la menor puntuación y 5 la mayor)
1 2 3 4 5
 8. En tu opinión, ¿cuáles son las principales ventajas del uso de *Kahoot* para revisar gramática?
 9. En tu opinión, ¿cuáles son las principales desventajas del uso de *Kahoot* para revisar gramática?
 10. En tu opinión, ¿de qué otras maneras se puede usar *Kahoot* en asignaturas de lengua?