

**Innovación Docente e Investigación en Arte y
Humanidades: Experiencias de cambio en la
Metodología Docente**

Comps.

María del Mar Molero Jurado

Ana Belén Barragán Martín

María del Mar Simón Márquez

África Martos Martínez

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2022

ISBN: 978-84-1122-869-5

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 15

PAELLA CON TOFU: UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN APRENDICES DE CHINO

ISABEL MARÍA BALSAS-URENA
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

La competencia comunicativa intercultural (en lo sucesivo, CCI) es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que un individuo se comunique de manera efectiva con miembros de culturas comunicativas diferentes de la propia (Byram, 1997), mediante el uso de mecanismos que van más allá de los meramente conversacionales (Chapelle, 2016, p. 19) que le permiten “dar un paso más allá de la propia cultura” (Garrett-Rucks, 2014, p. 182) para interactuar de manera adecuada en diferentes contextos. Es una competencia compleja, compuesta de múltiples elementos que, además, en cada individuo se desarrollan de manera diferente (Deardorff, 2009, p. 479).

Desde el punto de vista curricular es una competencia transversal, aunque suele asociarse a la enseñanza de lenguas extranjeras, al entenderse como la evolución de la competencia cultural vinculada a la lengua de estudio (Clouet, 2008). Desde esta área precisamente es desde donde se ha detectado la necesidad de un cambio en la didáctica de esta competencia, que abandone la instrucción mediante transmisión directa de conocimiento cultural enciclopédico y se centre en dotar al alumno de herramientas y estrategias (Areizaga, 2001; Sercu, 2002) que le permitan desenvolverse adecuadamente en otras culturas comunicativas. Esta llamada de atención coincide con la realizada desde el Espacio Europeo de Educación Superior, que ha reclamado una renovación en las metodologías de aula, que lleve a implementar aquellas que mejoren la involucración del alumno en su aprendizaje (Pérez-López, Rivera-García, y Trigueros-Cervantes, 2017) y lo conecten tanto con su realidad educativa (López-Belmonte, Segura-Robles, Fuentes-Cabrera, y Parra-González, 2020, p. 1) como con su vida en sociedad (Navarro-Mateos, Pérez-López, y Femia Marzo, 2021, p. 508). Para la comunidad docente e investigadora, la clave de este cambio se encuentra en las llamadas metodologías activas, que se definen como métodos, técnicas y estrategias que usa el profesor para mejorar la implicación del aprendiz en su proceso de aprendizaje (Hossein-Mohand, Trujillo-Torres, Gómez-García, Hossein-Mohand, y Campos-Soto, 2021).

Entre estas metodologías activas se encuentra la gamificación (Parra-González, López-Belmonte, Segura-Robles, y Moreno-Guerrero, 2021), definida como el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011), como el educativo (Ardila-Muñoz, 2019). Gamificar va más allá de entretener (Klein, 2021) o de usar juegos en clase: implica vertebrar tareas, procesos o actividades que integren elementos del juego, sin necesariamente constituir uno (Navarro-Mateos et al., 2021). Esta vertebración es un proceso complejo: requiere definir objetivos y contenidos, incluir tareas que activen diferentes tipos de conocimiento, decidir las formas de retroalimentación, incluir elementos que fomenten la motivación extrínseca e intrínseca de manera adecuada, y considerar las necesidades específicas de los diferentes perfiles del aprendiz-jugador (Bartle, 2004, p. 173; Kapp, 2012, p. 101). Una vez elaborada la planificación didáctica de la gamificación, se seleccionan y definen los elementos del juego que favorezcan alcanzar los objetivos: abstracciones de la realidad; objetivos; reglas; elementos que fomenten el conflicto, la competición y la cooperación; control del tiempo; estructura de recompensas; retroalimentación para el jugador; niveles; narrativa tras el juego; curva de interés; aspectos estéticos; y repetir en caso de error (Kapp, 2012). Aunque no es necesario que el diseño de una gamificación incluya todos estos elementos, el uso de uno o dos de ellos, aislados y sin planificación, no se considera gamificar (Huang et al., 2020; Kapp, 2012, p. 49; Kim, Song, Lockee, y Burton, 2018, p. 27; Navarro-Mateos et al., 2021). Además, para la gamificación en educación superior se ha aconsejado incluir elementos realistas y problemas a los que el aprendiz vaya a tener que enfrentarse en su vida profesional (Siemon y Eckardt, 2017, p. 153).

Aunque estos elementos del juego no generan los mismos efectos y en el mismo grado para todos los perfiles de aprendiz (Huang et al., 2020), el impacto que produce su implementación es, en general, positivo (Bell, 2018, p. 37). De manera concreta, participar en un aula gamificada genera una actitud más positiva en el aprendiz; mejora su motivación, participación e implicación; favorece el desarrollo de su capacidad de resolución de problemas y socialización; contribuye al aprendizaje de todo tipo de conocimientos; y mejora el ambiente de aula (Hernández-Horta, Monroy-Reza, y Jiménez-García, 2018; Kapp, 2012, p. 166; Kim et al., 2018, p. 35; Lieberoth, 2015; López-Belmonte et al., 2020, p. 2; Matallaoui, Hanner, y Zarnekow, 2017, p. 4; Santos-Villalba, Leiva-Olivencia, Ramos-Navas-Parejo, y Benítez-Márquez, 2020, p. 2). En educación superior también sirve de ayuda para que los alumnos desarrollen competencias que necesitarán en su futuro profesional (Parra-González, Segura-Robles, y Romero-García, 2020).

En resumen, gamificar en educación es un proceso que, mediante cuidada planificación y diseño, puede contribuir a mejorar diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que, en educación superior, se haya usado para diversas materias (gestión empresarial, economía, terrorismo y crimen, ética...) y perfiles de aprendiz, con diseños y duraciones muy variados (ver Bell, 2018, o Hernández-Horta et al., 2018, para un análisis extenso). Sin embargo, según un reciente metaestudio, el impacto de la gamificación en el contexto de la educación superior española es mucho menor que a nivel internacional, y esencialmente se ha analizado en las áreas de ciencias del deporte, ingeniería y educación primaria (Navarro-Mateos et al., 2021). Parece, por tanto, que esta metodología activa no se ha usado para facilitar el desarrollo de la CCI, a pesar de ser una competencia de importancia reconocida en el ámbito de la educación superior (Cowley y Hanna, 2005, p. 14) y para la que, como se ha señalado más arriba, se ha reclamado un nuevo enfoque en su tratamiento didáctico, especialmente en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por todo lo anterior, puede resultar de interés conocer los efectos de la gamificación en grados universitarios orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Granada. En dicho Grado, la CCI se recoge explícitamente como una de las cuatro dimensiones de trabajo (Universidad de Granada, 2010, p. 18), y cuenta incluso con un módulo específico del que forman parte asignaturas como la de Mediación Intercultural en Lengua China (en lo sucesivo, Mediación). Esta asignatura, de carácter semestral y optativo, con una carga de 6 créditos ECTS y orientada a alumnos de último curso, recoge en su planificación curricular muchas de las subcompetencias que forman parte de la CCI, como la de identificar, analizar e interpretar datos socioculturales; ser capaz de conocer rasgos y aspectos del medio sociocultural; y otras transversales, como el traslado de la teoría a la práctica (Universidad de Granada, 2010, p. 172). Por todas estas características, la materia de Mediación de este Grado parece ser un contexto adecuado donde analizar los efectos de la gamificación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la CCI.

Hipótesis

Dado que, en el contexto de la educación superior, el uso de la gamificación ha demostrado tener efectos positivos sobre la motivación e implicación del aprendiz, así como sobre el desarrollo de sus competencias profesionales, es posible hipotetizar que esta metodología activa puede también facilitar, en estos mismos ámbitos, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la CCI vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Objetivos

Para poner a prueba esta hipótesis, durante el curso 2021/22 se ha implementado un diseño de gamificación dentro de la materia de Mediación en el

Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Granada con el objetivo general de mejorar la motivación, implicación y desarrollo de competencias profesionales de los alumnos, especialmente en el área de transferencia de la teoría a la práctica. Para alcanzar este objetivo principal, se han establecido los objetivos secundarios de diseñar un sistema de gamificación para la materia de Mediación, implementar dicho sistema durante el desarrollo de la asignatura, y evaluar sus efectos.

MÉTODO

Participantes

La gamificación contó con la participación de los 19 alumnos acogidos a evaluación continua en la materia de Mediación en el curso 2021/22 (100% de participación); de estos, 17 participaron en la evaluación de la experiencia, que devolvió 16 respuestas válidas. La media de edad de los participantes es de 21,7 años ($ds = 2,54$), y la mayoría se identifican como pertenecientes a cultura española (43,8%) o china (37,5,3%); el resto se identifican como miembros de otras culturas.

Instrumentos

Para esta investigación se requería un instrumento que permitiera obtener datos del mayor número posible de participantes y que interfiriera lo menos posible en la docencia. Por estas razones, así como por ser, con diferencia, el instrumento más usado en trabajos afines se decidió por utilizar la encuesta. Esta se diseñó específicamente para esta investigación, orientada a evaluar la percepción de los alumnos sobre los objetos de investigación. Constaba de tres partes: demografía; evaluación de la motivación, implicación y desarrollo de competencias profesionales; y evaluación del propio diseño de gamificación. En este último apartado se analizaba únicamente el sistema de recompensas, por ser el elemento que, durante el proceso de diseño, se identificó como más relacionado con factores motivacionales y de implicación.

La encuesta, sin tener en cuenta las cuestiones sobre demografía, estaba compuesta de 18 ítems, de los cuales 15 contenían afirmaciones a las que responder mediante una escala Likert en 5 puntos y tres preguntas de respuesta abierta, orientadas a completar la interpretación de los datos cuantitativos.

Procedimiento

Para el proceso del diseño de la gamificación se analizaron las propuestas de Ardila-Muñoz (2019); Kim et al. (2018); Teixes (2015); y Kapp (2012) y, en base a estas, se elaboró un protocolo en cinco pasos: (1) definición de objetivos de la gamificación, (2) análisis del contexto y los participantes, (3) definición de los

elementos de gamificación que van a ser usados y su forma de implementación, (4) implementación propiamente dicha, y (5) análisis de la misma. De este protocolo, los pasos (1) y (2) han sido descritos ya en diferentes partes de este trabajo; los elementos (3) y (4) se describen en este apartado, y el (5) se encuentra desarrollado en la discusión.

De los elementos del juego que pueden usarse en la gamificación, el diseño usado incluyó los siguientes, con los parámetros que se señalan:

Tabla 1. Resumen de elementos usados en el diseño de gamificación de esta investigación

Abstracciones de la realidad	La clase se organiza en empresas (grupos de trabajo), que reciben diferentes encargos laborales (tareas), por cuya entrega reciben una puntuación (calificación).
Objetivos	De la materia: mejorar la motivación, la implicación y el desarrollo de las competencias profesionales de los aprendices. De las diferentes tareas: se corresponden con los objetivos curriculares de la asignatura de Mediación.
Reglas	Los alumnos trabajarán en empresas, que elaboran y entregan los encargos laborales. Estos se evalúan siguiendo unos criterios (rúbricas); aquella empresa que consigue la mejor puntuación en la entrega obtiene una recompensa.
Elementos que fomenten el conflicto, la competición y la cooperación	Conflicto: las tareas implican la resolución de problemas, con el conflicto inherente a ello. Competición: sistema de recompensas y visualización del ranking. Cooperación: trabajo en grupo dentro de las empresas.
Control del tiempo	Plazos de entregas de los encargos laborales
Estructura de recompensas	Se pueden conseguir premios materiales (bolsa con chucherías) y no materiales (bono que concede pequeños privilegios: salir un día un poco antes de clase, contar con un día más para la entrega de una tarea...). Además, la puntuación obtenida en las tareas se acumula a lo largo del curso, y la empresa que encabeza el ranking a final de curso obtiene una recompensa extra.
Retroalimentación	Evaluación de los encargos laborales mediante rúbricas, que los alumnos pueden consultar.
Narrativa	Los aprendices son miembros de un colectivo de empresas especializadas en la mediación intercultural en diferentes ámbitos, llamado "Paella con Tofu". Los encargos laborales, los cargos dentro de las empresas (que cuentan con un presidente), la forma de dirigirse a los alumnos durante el desarrollo de las tareas en clase... mantienen esta ficción.
Aspectos estéticos	En Prado, plataforma virtual de enseñanza de la Universidad de Granada, se usan diferentes recursos gráficos (incluido un logo de diseño propio para Paella con Tofu) para diferenciar los elementos de gamificación de los del resto de la materia.
Perfil de los jugadores	Para los menos orientados a la participación, la competición o la cooperación, se establece un sistema de evaluación alternativo al que pueden acogerse si lo solicitan, para todo el curso o de manera puntual.

Fuente: Elaboración propia

Es necesario mencionar que en el diseño se tuvieron en cuenta otras cuestiones, como la interacción entre motivación intrínseca y extrínseca, el calendario académico, o el tiempo de dedicación de los alumnos a la materia, que no se detallan aquí por tratarse de consideraciones pedagógicas generales.

La implementación tuvo lugar tras las tres primeras semanas de clase, orientadas a que los alumnos se familiarizaran entre ellos y con la materia. Trascurrido este plazo, la docente de Mediación (que es también la investigadora de este trabajo) presenta en clase el colectivo de empresas de mediación intercultural llamado Paella con Tofu, del que todos van a formar parte. Los alumnos deben agruparse en empresas especializadas en diferentes ámbitos (salud, educación, turismo...), desde las que elaborarán una serie de encargos laborales que les llegarán de la mano de la dirección de Paella con Tofu (compuesta por la docente de la materia). Las empresas deben atender a los requisitos de los encargos laborales para elaborarlos y entregarlos en tiempo y forma. Estos se evalúan por la dirección, que posteriormente informa en clase de los resultados, y la empresa que recibe mejor puntuación obtiene diferentes premios. Es necesario aclarar que la ficción del colectivo empresarial se usa únicamente para los encargos laborales, siguiendo el principio de que la gamificación es más útil cuando se usa junto a otras intervenciones pedagógicas (Klein, 2021), por lo que en las sesiones de clase sin encargos laborales se usa la metodología de carácter teórico-práctico especificada en la guía docente de la materia.

Cabe mencionar que, desde el punto de vista didáctico, los encargos laborales son tareas, entendidas como productos del mundo real que se llevan al aula para generar aprendizaje, que implican reactivación del conocimiento previo y son evaluables mediante criterios claros (Valencia-Serrano, 2020). De manera concreta, las empresas elaboraron un capítulo de libro, un folleto, una guía de orientación, un cuestionario, un decálogo de consejos y un informe. Los contenidos y objetivos de las tareas se correspondían con los fijados en el temario de la materia.

La gamificación se mantuvo durante todo el semestre, hasta la penúltima semana de docencia, en la que los alumnos cumplimentaron la encuesta de la investigación, llegando así a la fase (5), análisis de resultados, del protocolo diseñado para la gamificación.

Análisis de datos

Los datos se recopilaron mediante una encuesta elaborada en Google Forms. Para el análisis estadístico, dado el tamaño de la muestra, se consideró suficiente el uso del procesador de hojas de cálculo *Excel 365*.

RESULTADOS

La motivación y la implicación se analizaron, en primer lugar, mediante la recepción de los encargos laborales. Los alumnos perciben que hacer los trabajos de clase pensando que eran trabajos reales ha sido motivador (87,5% de los participantes) e interesante (93,8%); para el resto ha sido indiferente.

También el 87,5% de los alumnos considera que tratar los encargos como un trabajo real les ha animado a participar y esforzarse más, aunque para el 6,3% no ha fomentado la participación; el resto considera que no les ha influido ni positiva ni negativamente a la hora de participar (6,3%) o de esforzarse (12,5%).

La encuesta también evaluaba los efectos sobre el aprendizaje percibidos por los alumnos, entendiendo que, si los alumnos perciben mejora en su aprendizaje, su motivación e implicación serán mayores también. En este sentido, el 100% de los alumnos considera que los encargos han sido útiles para repasar la teoría de la asignatura; el 93,8%, que les han ayudado a ver el lado práctico de la teoría de la asignatura; y para el 87,5% los encargos en empresas les han sido más útiles para aprender que formas más tradicionales de hacer trabajos en grupo. Con el mismo objetivo, se preguntó también por efectos percibidos sobre su CCI. El 81,3% de los alumnos considera que los encargos les han ayudado a cambiar su percepción sobre cómo interpretar a otras culturas (el 18,8% restante se muestra indiferente) y el 93,8% considera que su elaboración les ha ayudado, o les ayudará en el futuro, a cambiar sus comportamientos comunicativos con personas de otras culturas (el 6,3% restante se muestra indiferente).

Con respecto al sistema de recompensas, obtener premios ha sido motivador para el 68,8% de los alumnos, mientras que para el 18,8% ha sido desmotivador (el restante 12,5% se muestra indiferente); el ranking ha sido motivador para el 75% de los alumnos, aunque para el resto ha sido desmotivador (12,5%) o se muestran indiferentes (12,5%). Obtener mejores notas en la asignatura ha sido motivador para el 87,5% de los alumnos, mientras que el 12,5% restante se muestra indiferente.

La experiencia, evaluada de manera general, ha resultado motivadora para el 93,8% de los alumnos (el 6,3% restante se muestra indiferente); y satisfactoria para el 87,5% de los participantes (el resto, 12,5%, se muestra insatisfecho).

En las preguntas abiertas, entre los aspectos positivos, gran parte de los alumnos destacan como valiosa la elaboración de trabajos en grupo, especialmente por haberlos elaborado con personas de culturas diferentes a la propia; haber podido poner en práctica la teoría; la adquisición de nuevos puntos de vista; y varios mencionan también como positivos el dinamismo que Paella con Tofu ha imprimido al desarrollo de la materia. En la pregunta sobre aspectos a mejorar sólo se recogen dos propuestas, orientadas a sugerir que se elimine el ranking porque genera motivación y frustración a partes iguales.

El cuestionario incluía una pregunta abierta de opinión sobre el conjunto de la materia. La evaluación recibida aquí también es positiva: los alumnos destacan lo motivador que les ha resultado la integración de teoría y práctica, así como la forma de evaluación, especialmente en comparación con los exámenes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En general, trabajar con encargos laborales se ha valorado de manera muy positiva. Como se esperaba por trabajos previos (Hernández-Horta et al., 2018; Kapp, 2012; Kim et al., 2018; Lieberoth, 2015; López-Belmonte et al., 2020; Matallaoui et al., 2017; Santos-Villalba et al., 2020), la experiencia ha sido motivadora, interesante y ha fomentado la participación y el esfuerzo. La ficción de los encargos laborales ha sido valorada de manera positiva por ser más motivadora que los trabajos en grupo en formatos más tradicionales, y también porque les obligaba a interactuar con compañeros de diferentes culturas, resultados que se encuentran en línea tanto con resultados de cooperación en relación con la gamificación (Huang et al., 2020) como con trabajos que analizan el perfil del aprendiz chino en contextos de inmersión (Wang y Deardorff, 2017, p. 103), que suponía un tercio del total de los participantes. La gran mayoría de los alumnos percibe que los encargos laborales les han ayudado en su aprendizaje, para repasar la teoría y para transferir la teoría a la práctica; si bien este último punto sí había sido referenciado en la investigación (Parra-González et al., 2020), las conclusiones sobre el repaso son novedosas, y aportan un matiz interesante sobre la contribución de la gamificación a la consolidación del conocimiento adquirido. También perciben efectos sobre su CCI, a nivel de aceptación de otras culturas y de comportamiento; si bien su percepción no implica un cambio directo, sí que garantiza una mayor conciencia sobre estos elementos, lo cual sí es parte de la propia CCI (Deardorff, 2006; 2009).

En cuanto al sistema de recompensas, el elemento más motivador para los alumnos es obtener buenas notas, seguido de subir posiciones en el ranking y obtener premios. Esto no resulta sorprendente, ya que tanto el uso de ranking como la obtención de premios no en todos los casos tiene efectos positivos (Huang et al., 2020). Es posible que, en futuras ediciones, el sistema de recompensas deba ser ajustado, teniendo en cuenta que los efectos de la gamificación sobre la motivación intrínseca parecen mayores de los previstos en el diseño inicial.

En conclusión, la experiencia de gamificación en una materia destinada al desarrollo de la CCI vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras parece haber contribuido a la mejora de la motivación y la implicación del alumnado, con la facilitación que estos elementos tienen en los procesos de desarrollo de dicha competencia.

Ha sido particularmente valorada por los aprendices por ayudarles a trasladar la teoría a la práctica (competencia de tipo profesional) y a reforzar conocimientos, por permitirles interactuar con los compañeros, por el dinamismo impreso a la materia, y como alternativa preferible a la evaluación por exámenes. Aunque la investigación también revela que la gamificación requiere mejoras en su diseño, la experiencia en general es positiva y su implementación para futuros cursos académicos parece recomendable.

Con este trabajo se ha realizado una pequeña contribución tanto a la literatura sobre gamificación en educación superior como a la del desarrollo de la CCI en la enseñanza vinculada a lenguas extranjeras y supone, además, una innovación en su campo. No obstante, es necesario tener en cuenta que presenta ciertas limitaciones: la primera es la limitada extrapolabilidad de los resultados, tanto por haberse realizado con una muestra pequeña como por el perfil cultural de los participantes, poco habitual en la mayoría de las aulas de educación superior. La segunda, que el estudio se basa en percepciones del alumnado, que pueden ser subjetivas y que requerirían ser completadas con otro tipo de análisis. Con todo, la contundencia de los resultados positivos, en línea con trabajos similares, así como el potencial como herramienta de consolidación de conocimiento adquirido revelado en este trabajo, sugieren que esta experiencia puede ser replicada en otros grados de perfil similar, con mayor número de alumnos y perfiles lingüísticos; esto permitiría comprender mejor la interacción entre gamificación y CCI, en una línea de investigación que muestra un enorme potencial.

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, J.Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis*, 12(24), 71–84. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.stge
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11–12, 157–170.
- Bartle, R.A. (2004). *Designing Virtual Worlds*. New Riders.
- Bell, K. (2018). *Game on: gamification, gameful design, and the rise of the gamer educator*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chapelle, C.A. (2016). *Teaching culture in introductory foreign language textbooks*. Palgrave Macmillan.
- Clouet, R. (2008). Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies. *Iberica*, 16, 147–168.
- Cowley, P. y Hanna, B.E. (2005). Cross-cultural skills - crossing the disciplinary divide. *Language and Communication*, 25(1), 1–17. doi: 10.1016/j.langcom.2004.05.002

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. doi: 10.1177/1028315306287002

Deardorff, D.K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. En D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477–491). SAGE Publications.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, ACM* (pp. 9–15). doi: 10.1145/2181037.2181040

Garrett-Rucks, P. (2014). Measuring instructed language learners' IC development: discrepancies between assessment models by Byram and Bennett. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 181–191. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.12.009

Hernández-Horta, I.A., Monroy-Reza, A., y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante juegos basados en principios de gamificación en instituciones de educación superior. *Formación Universitaria*, 11(5), 31–40. doi: 10.4067/S0718-50062018000500031

Hosseini-Mohand, H., Trujillo-Torres, J.M., Gómez-García, M., Hosseini-Mohand, H., y Campos-Soto, A. (2021). Analysis of the use and integration of the flipped learning model, project-based learning, and gamification methodologies by secondary school mathematics teachers. *Sustainability (Switzerland)*, 13(2606), 1–18. doi: 10.3390/su13052606

Huang, R., Ritzhaupt, A.D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., ... Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1875–1901. doi: 10.1007/s11423-020-09807-z

Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kim, S., Song, K., Locke, B., y Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education: enjoy learning like gaming*. Springer.

Klein, G. (2021). Viewing gamification design limitations and weaknesses through a pandemic lens. *Societies*, 11(4), 1–8. doi: 10.3390/soc11040137

Lieberoth, A. (2015). Shallow gamification: testing psychological effects of framing an activity as a game. *Games and Culture*, 10(3), 229–249. doi: 10.1177/1555412014559978

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., y Parra-González, M.E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: gamification and escape rooms for learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. doi: 10.3390/ijerph17072224

Matallaoui, A., Hanner, N., y Zarnekow, R. (2017). Introduction to gamification: foundation and underlying theories. En S. Stieglitz, C. Lattemann, S. Robra-Bissantz, R. Karnekow, y T. Brockmann (Eds.), *Gamification: using game elements in serious contexts* (pp. 3–18). Springer.

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I.J., y Femia-Marzo, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507–516. doi: 10.47197/RETOS.V42I0.87384

Parra-González, M.E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., y Moreno-Guerrero, A.J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7. doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06254

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

Pérez-López, I.J., Rivera-García, E., y Trigueros-Cervantes, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 243–260. doi: 10.15366/rimcafd2017.66.003

Santos-Villalba, M.J., Leiva-Olivencia, J.J., Ramos-Navas-Parejo, M., y Benítez-Márquez, M.D. (2020). Higher education students’ assessments towards gamification and sustainability: a case study. *Sustainability*, 12, 1–20. doi: 10.3390/su12208513

Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61–74. doi: 10.1080/07908310208666633

Siemon, D. y Eckardt, L. (2017). Gamification of teaching in higher education. En S. Stieglitz, C. Lattemann, S. Robra-Bissantz, R. Karnekow, y T. Brockmann (Eds.), *Gamification: using game elements in serious contexts* (pp. 153-164). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-45557-0_11

Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.

Universidad de Granada (2010). *Memoria de Verificación del Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Granada*. Recuperado de: https://grados.ugr.es/modernas/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remosos/base_grado/_list/_doc/_file_/memoriaverificacionpdf.pdf

Valencia-Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267–290. doi: 10.5294/edu.2020.23.2.6

Wang, Y. y Deardorff, D. (2017). Chinese perspectives on intercultural competence in international higher education. En D.K. Deardorff y L. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural competence in higher education: international approaches, assessment and application* (pp. 95–109). Londres y Nueva York: Routledge. doi: 10.4324/9781315529257