



@tic. revista d'innovació educativa

ISSN: 1989-3477

attic@uv.es

Universitat de València

España

Moreno Campos, Verónica; Suvires García, Miguel Ángel
Gamificación en la docencia de lingüística clínica: un Cluedo para los trastornos del lenguaje
@tic. revista d'innovació educativa, núm. 21, 2018, Julio-Diciembre, pp. 49-56
Universitat de València
España

DOI: <https://doi.org/10.7203/attic.21.13365>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349557959006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UNEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Gamificación en la docencia de lingüística clínica: un Cluedo para los trastornos del lenguaje

Gamification In Clinical Linguistics Teaching: Clue Design for Language Disorders

Verónica Moreno Campos

Universidad Internacional de Valencia
vcampos@universidadviu.com

Miguel Ángel Suvires García

Universidad Internacional de Valencia
masuvires@universidadviu.com

Fecha presentación: 19/09/2018 | Aceptación: 22/11/2018 | Publicación: 21/12/2018

Resumen

La experiencia que presentamos en este artículo surge como respuesta a la dificultad manifestada por el alumnado en la asignatura Intervención de los Trastornos del Aprendizaje, de la Comunicación y del Lenguaje y de la Conducta en el Grado de Educación Infantil de la Universidad Internacional de Valencia, para la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica. Para que el alumnado mejore la competencia en el saber, saber hacer y ser y aplique de forma eficaz los conocimientos adquiridos sobre los trastornos se ha diseñado una propuesta con dos objetivos: 1: afianzar los aprendizajes conceptuales sobre las características que componen los trastornos, y 2: aplicar los conocimientos sobre un caso práctico en un contexto de aprendizaje gamificado, a través de una narrativa y unos retos que deben superar. Los resultados se han analizado mediante un cuestionario entregado a los estudiantes para que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje gamificado y mediante una rúbrica de evaluación para medir el grado de adquisición de competencias. La conclusión es que la gamificación es un elemento beneficioso para la adquisición de las competencias en la asignatura y a la vez un elemento motivador para el alumnado.

Palabras clave: gamificación; trastornos del lenguaje; aprendizaje competencial.

Resum

L'experiència que presentem en aquest article respon a la dificultat manifestada per l'alumnat de l'assignatura Intervenció en els Trastorns d'Aprenentatge, de la Comunicació i del Llenguatge i de la Conducta en el Grau d'Educació Infantil de la Universitat Internacional de Valencia per a l'aplicació dels coneixements teòrics a la pràctica. Per a que l'alumnat millore la competència en el conèixer, fer i ser i aplique els coneixements adquirits sobre els trastorns s'ha dissenyada una proposta amb dos objectius: 1: afiançar els aprenentatges conceptuals sobre les característiques que componen els trastorns, i 2: aplicar els coneixements sobre un cas pràctic en un context d'aprenentatge gamificat, a través d'una narrativa i uns reptes que han de superar. Els resultats s'han analitzat per mitjà d'un qüestionari entregat als estudiants per a que reflexionen sobre el procés d'aprenentatge gamificat i mitjançant una rúbrica d'avaluació per a mesurar el grau d'adquisició competencial. La conclusió és que la gamificació és un element profitós per a l'adquisició de les competències en l'assignatura i, a la vegada, un element motivador per a l'alumnat.

Paraules clau: gamificació; trastorns del llenguatge; aprenentatge competencial.

Abstract

The teaching practice that we present was developed because of the difficulties with the practice of the theoretical concepts at Intervención de los Trastornos del Aprendizaje, de la Comunicación y del Lenguaje y de la Conducta subject in the Grado de Educación Infantil at Universidad Internacional de Valencia. The proposal was focused on the increasing of the student competence and know how to apply the theory. The objectives were: 1: to secure theoretical knowledges about disorders, and 2: to apply the knowledge to practical supposes in a gamification context. The results were analyzed with a questionnaire for the students to know their perception about gamification learning process and

with an evaluation rubric to measure the competence acquisition. The conclusion is that gamification is a positive element to competence acquisition in the subject and a motivational element, as well.

Key Words: gamification; language disorders; competence learning.

1. Introducción

La experiencia que presentamos en este artículo surge como respuesta a la dificultad manifestada por el alumnado en la asignatura Intervención de los Trastornos del Aprendizaje, de la Comunicación y del Lenguaje y de la Conducta de la mención de Pedagogía Terapéutica del Grado de Educación Infantil de la Universidad Internacional de Valencia, en cursos anteriores, para la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica.

En la guía didáctica de la asignatura se enumeran las competencias que se desarrollan durante el curso en esta materia y que atienden tanto al saber, al saber hacer y al ser, para la detección y la intervención de los diferentes trastornos que puede sufrir la población de Educación Infantil. De todas las competencias de la asignatura, en la actividad realizada se trabajan dos:

- CG6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la directriz del plan Bolonia es el enfoque competencial de la formación, vinculado directamente con la empleabilidad (García Manjón y Pérez López, 2008). Para superar la asignatura es necesario que el estudiante, además de aprender los rasgos definitorios de los trastornos, pueda reconocer y diseñar una intervención adecuada para ayudar a la rehabilitación del alumno con el objetivo final de incluirlo en la escolarización ordinaria correspondiente a su grupo de edad. El planteamiento de la docencia de las asignaturas del Grado en Educación Infantil de la Universidad Internacional de Valencia persigue una formación basada en el desarrollo de competencias profesionales y una educación que garantice la comprensión de lo que se transmite (Hernández Pina, Martínez Juárez, y Monroy, 2005): “las competencias, además de aspectos intelectuales, incorporan destrezas y actitudes, es decir, están relacionadas con una forma concreta de desempeño en un contexto determinado” (Acebedo, 2016). Para que el alumnado trabaje esta capacidad y aplique de forma efectiva los conocimientos adquiridos sobre los trastornos, se ha diseñado una propuesta con dos objetivos:

1. Afianzar los aprendizajes sobre las características que componen los trastornos.
2. Aplicar los conocimientos sobre un caso práctico en

un contexto de aprendizaje gamificado a través de una narrativa y unos retos que deben superar.

El concepto de gamificación proviene de la expresión inglesa *gamification*. Es el más extendido en la bibliografía científica y de divulgación, aunque en castellano la expresión utilizada es ludificación. La gamificación es, actualmente, una de las tendencias más extendidas en innovación educativa (Llorens-Largo, Galledo-Durán, Villagrà-Arnedo, Compañ-Rosique, Satorre-Cuerda, y Molina Carmona 2016). Resulta necesario reflexionar sobre ella y realizar y evaluar experiencias para comprender qué puede aportar al ámbito educativo y qué riesgos puede conllevar.

Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke (2011) entienden la gamificación como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. Zichermann y Cunningham (2011) definen la gamificación como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”. Para Kapp (2012), “la gamificación utiliza mecánicas basadas en juegos, estéticas y pensamiento de juego para comprometer a las personas, motivar a la acción, promover el aprendizaje, y resolver problemas”. Para llevar a la práctica una experiencia de gamificación en Educación es necesario realizarla desde una perspectiva crítica que aporte valor y no sea una mera repetición de metodologías tradicionales de aprendizaje pasivas y conductistas, aunque adaptadas a los nuevos formatos y lenguajes. Con frecuencia, las experiencias educativas gamificadas recurren al uso de los elementos más básicos de los juegos para alcanzar objetivos específicos. Estos elementos de los juegos tales como las insignias, los puntos y las recompensas, son denominados por Oceja (2017) como convenciones iconográficas y tienen el riesgo de reemplazar las motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje con motivaciones extrínsecas:

Un modelo frecuentemente usado para gamificación es equiparar una actividad en un contexto de no juego con puntos y recompensas externas para alcanzar umbrales específicos. Un problema significativo con este modelo de gamificación es que puede reducir la motivación interna que el usuario tiene por la actividad, como si reemplazara motivación interna con motivación externa (Nicholson, 2010).

Bogost, citado por Oceja (2017), “también advirtió de los riesgos potenciales de la utilización mecánica y conductual de los elementos más irrelevantes de los juegos”. Este tipo de prácticas son una reinención del conductismo, que no transforman la experiencia educativa, sino que están fundamentadas en la motivación extrínseca que se ha venido utilizando en Educación: premiar a los alumnos mediante sus notas y comportamientos (Soriano, 2001). Para autores como Ortiz-Colon, Jordán, y Agreda (2018), se debería focalizar la gamificación hacia la motivación intrínseca, “aquella que nace en el individuo y lo activa hacia aquello que le apetece, le interesa y le atrae”. En este sentido encontramos la propuesta de Valderrama (2015) cuando

afirma que el juego es una actividad intrínsecamente motivadora en la que nos implicamos por puro placer.

En este trabajo defendemos que el valor fundamental que puede aportar la gamificación a las prácticas educativas reside en dos elementos intrínsecos de los juegos: la narrativa y la experiencia de juego. Hunnicke, LeBlanc, y Zubeck (2004) describen el diseño de juegos desde un enfoque formado por tres componentes: mecánicas, dinámicas y estética (Oceja, 2017):

- Las mecánicas son los componentes del juego.
- Las dinámicas describen el comportamiento de las mecánicas al interactuar con el jugador.
- La estética describe las respuestas emocionales evocadas en el jugador, cuando interactúa con el juego.

La narrativa forma parte de la estética de los juegos. Es uno de los elementos que se consideran que hacen divertido un juego, con la finalidad de estimular la motivación en los estudiantes y la repercusión positiva que conlleva en el proceso de aprendizaje (Vélez, 2016; Pérez Manzano y Almela-Baeza, 2018).

La experiencia que presentamos pretende aportar su principal valor como experiencia innovadora a través de la narrativa. 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 (Batlle, González-Argüello, y Pujolà, 2018). Para Hunnicke, LeBlanc, y Zubeck (2004), la narrativa consiste en entender el juego como drama. El uso de las narrativas para gamificar una experiencia educativa, según Kapp, Blair, y Mech (2013), debe entenderse como la 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”.

Esta historia es uno de los fundamentos del juego que, según Malone y Lepper (1987), debe contemplar cuatro componentes: fantasía, entendida como una realidad alternativa a la que se desarrolla el proceso de aprendizaje-enseñanza; control, el jugador toma sus propias decisiones; desafío, en cuanto al nivel adecuado de dificultad; y curiosidad, el jugador explora el entorno y encuentra elementos con los que interactuar. Estos cuatro componentes encajan en la explicación de juego que realiza Huizinga (1949) en *Homo Ludens*.

Dentro del ámbito de los trastornos del lenguaje cabe destacar la dificultad para encontrar estudios o experiencias donde se utilice la gamificación como estrategia docente. En los pocos casos encontrados la práctica educativa descrita no entraría dentro del enfoque de gamificación que pretendemos defender, pues la utilización per se de herramientas tecnológicas no supone innovación ni gamificación. Por ejemplo, el estudio de López Marí, Vidal, Peirats, y San Martín (2017) concluye que la gamificación es una estrategia educativa motivadora en el contexto del aula de Pedagogía Terapéutica a partir de la utilización en el aula de las aplicaciones Kahoot y Chromville. La experiencia descrita proporciona evidencias acerca del aumento motivacional que se produce en los niños al combinar las aplicaciones digitales con la intervención habitual, pero en las actividades descritas no encontramos los elementos propios de la gamificación, pues la propuesta se limita a utilizar una serie de recursos digitales, pero no los enmarca en mecánicas de juego, ni con una estética o narrativa, que aúne los objetivos de la rehabilitación del lenguaje con los propios del juego.

Otros trabajos como el de Moreno Campos (2018) sí utilizan las reglas de un juego para definir una estrategia lúdica, pero la propuesta no vehicula la gamificación con unos objetivos determinados, sino que se proporciona a los estudiantes un ambiente distendido donde el ensayo-error se concibe como una oportunidad en lugar de como una penalización.

2. Diseño de la experiencia

La experiencia docente que describimos se ha desarrollado en dos partes distinguidas en tiempo y formato. La primera tiene como objetivo introducir al estudiante en la historia, creando ambientación a través de la narrativa, que conozca las reglas del juego y el rol que debe desempeñar. Para ello, se ha diseñado, a través de la herramienta Powtoon, un vídeo (<https://www.powtoon.com/online-presentation/fO3uWwuYlza/mission-impossible/?mode=movie>) con la estética de la película *Misión Imposible*, donde un agente se dirige a un grupo de investigadores especializados para asignarles la resolución del caso de Anaïs, derivado por su profesora.

Anaïs es una niña de 3 años y 4 meses que ha levantado sospechas en la docente por su particular comportamiento y que destaca entre los 22 compañeros restantes. Anaïs es una niña tímida cuyas preferencias de juego son actividades individuales que incluyen materiales de construcción y cocinitas. Si algún compañero se acerca a ella para compartir el juego, no se niega, pero tampoco ofrece sus pertenencias, ni convierte su actividad grupal en una experiencia de disfrute compartido.

Los investigadores deben finalizar con éxito su investigación identificando correctamente el trastorno que presenta Anaïs, incluyendo la argumentación razonada de los trastornos descartados y los indicios presentes en el enunciado que les llevan a plantear el diagnóstico final.

Una vez los estudiantes han adoptado el rol de investigadores pasamos a la segunda parte, donde se activan las reglas del Cluedo: Los investigadores acceden a un juego de preguntas (https://campus-seneca.es/pt/story_html5.html), creado en Articulate Storyline 3, donde se presentan supuestos prácticos que deben asociar con un trastorno determinado. En este apartado se persiguen dos fines: que los estudiantes repasen los contenidos teóricos para resolver las preguntas y que apliquen la teoría a la manifestación práctica de los trastornos descritos.

La contestación correcta de las preguntas es indispensable para el progreso en el juego, puesto que cada dos respuestas acertadas se proporciona una pista sobre el caso de Anaïs. El cuestionario se compone de 12 preguntas y da acceso a 6 pistas. Las preguntas aparecen de forma aleatoria a cada estudiante y se pueden volver a realizar tantas veces como sean necesarias, para obtener la totalidad de las pistas.

3. Aplicación en el aula

En la Universidad Internacional de Valencia las clases son e-presenciales, en modalidad online. El estudiante puede elegir si cursar la asignatura de forma síncrona, es decir, puede interactuar con el docente y los compañeros en el aula, en el día y la hora de la sesión, o se puede visionar la grabación de la sesión de forma asíncrona, comprometiéndose de igual manera con la realización de

las actividades y a su entrega en forma y fecha. Para atender a este contexto de formación online, la experiencia se ha diseñado atendiendo a las necesidades de ambas modalidades, de forma que se pueda realizar tanto de forma síncrona como asíncrona. En la asignatura donde se presentó la experiencia de gamificación están matriculados 37 estudiantes, de los cuales 35 son chicas (94,6%) y 2 chicos (5,4%) con una edad media de 37,5 años. El 42% tienen otra titulación universitaria y el 22% ha cursado un módulo formativo relacionado con la Educación Infantil, el 36% restante cursa este grado como primera titulación.

La actividad se ha presentado en el aula a través de videoconferencia y se ha dejado una semana de plazo para que el alumnado, trabajando en grupos o individualmente, complete las pistas y disponga de toda la información para poder resolver el caso planteado. Tras esa semana, se ha solicitado al alumnado que entregue la actividad resuelta, disponiendo de otra semana de plazo para ello. La mayoría del alumnado ha entregado la actividad durante la primera semana, aunque otros alumnos han necesitado de todo el período que se proporcionó para resolver la actividad; estos alumnos suelen ser los que cursan el grado en modalidad asíncrona.

4. Instrumentos de evaluación

Para medir la validez de la propuesta y la percepción de los estudiantes, se ha diseñado un cuestionario (anexo A) mediante la herramienta Google Forms, compuesto por 4 preguntas abiertas. Este cuestionario ha sido validado por un grupo de cuatro expertos en patologías del lenguaje y del aprendizaje y otro grupo de cuatro expertos en innovación educativa, mediante la valoración de la claridad, coherencia y cohesión de las preguntas, a través de una escala de Likert. Además, se proporcionó un espacio para que los expertos pudieran expresar comentarios cualitativos.

En la validación del instrumento, la claridad y la relevancia de las preguntas fue puntuada con el valor máximo por siete de los ocho expertos, mientras que la coherencia fue puntuada con el valor máximo por todos los expertos. Se decidió modificar el cuestionario, ante la propuesta de tres de los expertos, que consideraron necesario incluir una pregunta sobre la coherencia de las pistas y su utilidad para realizar la actividad.

El formulario, una vez validado, se puso a disposición del alumnado desde el día fijado para la entrega de la tarea y se mantuvo abierto durante una semana. De los 37 alumnos matriculados se han recogido 35 respuestas.

Para medir la eficacia de la práctica educativa y la aprehensión de la información por parte del alumnado, se valoró el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje mediante una rúbrica, donde se detalla la actuación competencial (saber, hacer y ser).

5. Análisis de los resultados.

Como ya hemos señalado, 35 de los 37 estudiantes han rellenado el cuestionario sobre la percepción de la experiencia docente. En general las respuestas manifiestan el agrado ante el planteamiento de la actividad y un aumento de la motivación. La primera cuestión se refería a si el estudiante pensaba que el planteamiento de la actividad mediante la gamificación había aportado beneficios frente a otras prácticas docentes y el 100% de los alumnos han considerado que el juego del Cluedo ha aportado “un elemento de motivación” y “dinamismo” donde han podido comprobar

“la efectividad del planteamiento de la enseñanza competencial donde el profesor es un guía y el alumno, el centro del aprendizaje”. La segunda cuestión preguntaba si el planteamiento de la actividad había contribuido a mejorar los conocimientos teóricos sobre los trastornos del lenguaje. Todas las respuestas han sido positivas e inciden en el hecho de que la combinación del cuestionario más la aplicación práctica les han ayudado a “asentar los conocimientos”, “ya que se aplica todo lo enseñado en clase” y obliga al estudiante a reflexionar, para resolver las pistas deben “poner atención y releer varias veces las preguntas para poder hallar la respuesta adecuada”. La tercera pregunta se refería a en qué medida el Cluedo había contribuido a mejorar la destreza práctica de la asignatura. Las respuestas destacan los beneficios de la propuesta ya que “contestando correctamente a las preguntas que requerían saber la teoría he conseguido tener las pistas para resolver el caso”; “Al aportar nuestras hipótesis y mediante el ensayo-error nos ha hecho reflexionar mucho sobre los trastornos de comunicación y sus características, cosa que tendremos que hacer cada vez que se nos presente un caso.” La cuarta pregunta indagaba sobre la coherencia interna de las pistas y la calidad de la información aportada. En este punto 20 de los 35 estudiantes consideran que necesitaban más información para poder resolver el caso, aunque las pistas sí las encuentran coherentes con el planteamiento.

En la última pregunta se pedía al alumnado que resumiera en una frase su experiencia del aprendizaje. Todas las respuestas contienen aportes positivos y destacamos dos respuestas por su referencia al autoaprendizaje y al reconocimiento de la labor docente: “Encuentro un trabajo muy logrado por parte del profesor, que te hace ser consciente del trabajo que ha hecho para que tú aprendas mejor y que seas consciente del gusto que éste tiene por la asignatura. Contagiándote de ello.” y “Me ha parecido magnífica e interesantísima la experiencia, he aprendido mucho y creo que muchos alumnos nos beneficiaríamos si los docentes aprenden a plantear aprendizajes tan complejos en forma de retos... Aprendemos y nos motivamos. ¡Un 10 a todo!”

La autoconciencia del aprendizaje aportado por la puesta en práctica de la gamificación en el aula ha sido muy positiva, pero se debe contrastar con la evaluación objetiva de la actividad mediante la rúbrica competencial. En el gráfico 1 se recoge el grado de competencia alcanzado por los 35 estudiantes que han presentado la actividad evaluados con la rúbrica recogida en el anexo B.

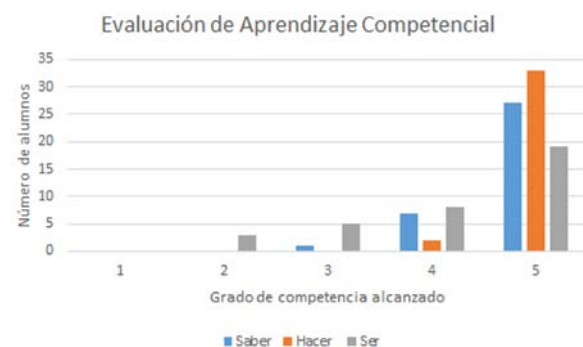


Gráfico 1. Nivel de competencia alcanzado según la rúbrica de evaluación. Elaboración propia.

Los resultados de la evaluación corroboran un alto grado de aprendizaje competencial, la mayoría del alumnado se sitúa en el nivel más alto de desempeño en los tres aspectos evaluados. En los componentes de saber y hacer el alumnado identifica correctamente las características de los trastornos del desarrollo, tan sólo encontramos los resultados más distribuidos cuando evaluamos la calidad y adecuación de la argumentación aportada en las respuestas (ser).

6. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos podemos concluir que la incorporación de la gamificación a la práctica docente en la asignatura de Intervención en Trastornos de Aprendizaje, de la Comunicación y del Lenguaje y de la Conducta ha resultado un elemento beneficioso para el aprendizaje.

En primer lugar, el alumnado a través del cuestionario ha manifestado un aumento de la motivación ante la tarea propuesta, gracias al planteamiento gamificado. En este sentido, podemos afirmar que la gamificación, a través de su componente estético (narrativa) involucra al jugador-alumno, activando su interés y ello revierte en un incremento de la relación emocional entre este y la actividad. Asimismo, se ha constatado que esta percepción positiva incide además sobre la relación directa entre la realización motivada de la tarea y un mayor aprendizaje. En este caso, puesto que era necesario dominar las características y elementos que componen y diferencian los diferentes trastornos para poder resolver las situaciones planteadas en las pistas previas al caso central de Anaïs, los alumnos han señalado que la práctica planteada ha favorecido el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura.

En segundo lugar, ha sido posible comprobar, a través de la rúbrica de evaluación, que la actividad gamificada ha logrado que los estudiantes sean competentes en los tres ámbitos competenciales marcados en la introducción:

- CG6. Conocer las principales dificultades y trastornos que afectan a la población infantil en la escuela (saber).
- CG6. Identificar correctamente posibles disfunciones del desarrollo del niño en la primera infancia (hacer).
- CB2. Aplicar correctamente los conocimientos teóricos por medio de la elaboración y defensa de argumentos (ser).

Como conclusión final a esta experiencia didáctica, queremos señalar que la gamificación de una actividad no supone sólo adoptar el formato de un juego, o utilizar las convenciones icónicas de los elementos más frecuentes en los juegos, sino que es necesario adaptar la estética de la actividad, por ejemplo, a través de la narrativa, a los objetivos docentes. En este sentido, la gamificación es un factor beneficioso en dos planos: en el primero, la gamificación revierte en un aumento motivacional de los estudiantes que redundará en una mayor implicación en la realización de la actividad; en el segundo, el incremento motivacional se relaciona con un mayor aprendizaje, puesto que el estudiante activa de forma consciente los mecanismos atencionales necesarios para la metaconciencia de la adquisición de conocimientos.

7. Bibliografía

- Acebedo, M. J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas*, (3)11, 203–226. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i11.1756>
- Articulate (2018). Storyline (3) [Software]. Recuperado de <http://articulate.com>
- Battle, J., Argüello, V., y Pujolà, J.T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiMe- Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2/II, 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'. En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran y I. Hammouda (Eds.), *Mind Trek*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Hernández Pina, F. H.; Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M., y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *REOP*, (20)3, 312-319. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11505>
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., y Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary;jsessionid=C52980044415B9A1B9E75C5389C677CF?doi=10.1.1.586.3108>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K., Blair, L., y Mesch, R. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice*. New York: John Wiley & Sons.
- García Manjón, J. V., y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(9), 1-12. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1886>
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F., Villagrà-Arnedo, C., Compañ-Rosique, P., Latorre-Cuerda, R., y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas, *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. Recuperado de: http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/index.php?content=Num_Pub&idiom=Es&visualiza=1&volumen=4&numero=1&orden=desc
- López Marí, M., Vidal, M. I., Peirats, J., y San Martín, Á. (2017). La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. En C. S. González González (Coord.) *Libro de Actas del*

Moreno Campos, V., Suvires García, M. Á. (2018). Gamificación en la docencia de lingüística clínica: un Cluedo para los trastornos del lenguaje. @tic revista d'innovació educativa, 21, 49-56.

V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.

Moreno Campos, V. (2018). La gamificación en la enseñanza de los trastornos del aprendizaje como recurso educativo. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*. Eindhoven: Adaya Press.

Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. En *Games+Learning+Society 8.0*. Madison, WI. Recuperado de: <http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>

Ortiz, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2017). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa* 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Pérez-Manzano, A., y Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. [Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes]. *Comunicar*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>

Powtoon Ltd. (2018). Powtoon. [Software]. Recuperado de <http://powtoon.com>

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163-184.

Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, 295, 73-78. Recuperado de: <http://www.altacapacidad.com/repositorio/pdf/Los%20secretos%20de%20la%20gamificacion.pdf>

Vélez, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, (18)33, 27-38. <https://doi.org/10.16925/RA.V18I33.1683>

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.

| Cita recomendada de este artículo

Moreno Campos, V, y Suvires García, M. Á. (2018). Gamificación en la docencia de lingüística clínica: un Cluedo para los trastornos del lenguaje. @tic. revista d'innovació educativa, 21, pp. 49-56. <https://doi.org/10.7203/attic.21.13365>

Anexo A. Cuestionario de percepción

La gamificación es una herramienta de innovación educativa utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de potenciar la aprehensión de conocimientos mediante una experiencia lúdica y aplicada.

Como participante de la actividad gamificada de la asignatura de Intervención en Trastornos de Aprendizaje, Trastornos del Lenguaje y de la Comunicación, queremos realizarle unas preguntas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Por favor, conteste a las preguntas argumentando sus respuestas.

- 1. ¿Consideras que la gamificación ha aportado un beneficio tangible a esta experiencia de aprendizaje, frente a otros planteamientos más tradicionales? Enumera al menos 2 cuestiones tanto en el caso de que tu respuesta sea negativa como positiva.**
- 2. El planteamiento de la actividad (descripción del caso, encuesta teórica, resolución de pistas) ¿En qué medida ha contribuido a mejorar tus conocimientos teóricos sobre trastornos del lenguaje?**
- 3. ¿En qué medida consideras que el uso del Cluedo como estrategia de aprendizaje ha contribuido a mejorar tus conocimientos prácticos/aplicados sobre trastornos del lenguaje?**
- 4. ¿Consideras que el diseño de las pistas ha sido coherente entre sí y la información aportada ha resultado beneficiosa para poder resolver el caso presentado?**
- 5. Resume en una frase lo que te ha parecido esta experiencia de aprendizaje.**

Observaciones

Anexo B. Rúbrica de evaluación de la actividad

	Sobresaliente 9-10	Notable 7-8	Aprobado 5-6	Suspense 3-4	Suspense 0-2
<p>CG6. Conocer las principales dificultades y trastornos que afectan a la población infantil en la escuela (SABER)</p> <p>30%</p>	La descripción de todos los trastornos es correcta. Se incluyen 3 o más elementos descriptivos de todos los trastornos y se vinculan con el caso.	La descripción de todos los trastornos es correcta. Se incluyen 1 o 2 elementos descriptivos de todos los trastornos y se vinculan con el caso.	La descripción de todos los trastornos es correcta. Se incluye algún elemento descriptivo de los trastornos sin vincularlo con el caso.	La descripción de algún trastorno es correcta. Se incluye algún elemento descriptivo de los trastornos sin vincularlo con el caso.	La descripción de algún trastorno es incorrecta. No se incluyen elementos descriptivos de los trastornos ni se vinculan con el caso.
<p>CG6. Identificar correctamente posibles disfunciones del desarrollo del niño en la primera infancia (HACER)</p> <p>40%</p>	Identifica correctamente todos los problemas de desarrollo que presenta el caso en todos los ámbitos propios del entorno escolar.	Identifica correctamente los problemas de desarrollo que presenta el caso en tres de los ámbitos propios del entorno escolar.	Identifica correctamente algunos problemas de desarrollo que presenta el caso en uno o dos ámbitos del entorno escolar.	Identifica correctamente uno de los problemas de desarrollo que presenta el caso en un ámbito del entorno escolar.	No identifica de forma correcta los problemas de desarrollo presentes en el caso planteado.
<p>CB2. Aplicar correctamente los conocimientos teóricos por medio de la elaboración y defensa de argumentos (SER)</p> <p>30%</p>	La argumentación razonada de todos los indicios presentes en el enunciado se relaciona y explica con la manifestación del trastorno del desarrollo correspondiente.	La argumentación no incluye todas las evidencias del enunciado. La argumentación se relaciona con el trastorno correspondiente.	La argumentación se apoya en alguna evidencia del enunciado. Esta se explica de manera argumentada vinculándola al trastorno correspondiente.	La respuesta no incluye razonamiento asociado al trastorno, aunque incluye algún indicio presente en el enunciado.	La respuesta no contiene argumentación razonada que sustente la respuesta.
TOTAL:					