



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Alumno/a: **Abreu Melián, Álvaro Javier**

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García

Dpto.: Filología Española

Julio, 2018

RESUMEN

A lo largo de este trabajo se describe qué es la gamificación, de qué depende este nuevo enfoque, qué promueve, sus ventajas e inconvenientes, pero sobre todo se muestra por qué esta nueva herramienta puede ser útil en las metodologías de enseñanza actuales, y en concreto en la enseñanza de ELE. Partiendo de una reflexión histórica y analizando diferentes corrientes metodológicas, se revelará la importancia de lo afectivo en el aula de idiomas, sobre todo el papel de la motivación, y el lugar de lo lúdico en la clase basándonos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. A continuación, se analizarán varias propuestas de actividades que se pueden incluir en el aula para incentivar al alumno a partir del uso de ciertas herramientas digitales disponibles actualmente en el mercado. Ya en las conclusiones, se valorará en qué medida la gamificación ha adquirido un espacio propio en la enseñanza de idiomas y qué perspectivas pedagógicas puede abrir en el futuro.

Palabras clave: gamificación, motivación, ELE, aprendizaje.

ABSTRACT

This paper describes what Gamification is, what this new approach depends on, what it promotes, its advantages and disadvantages, but above all it discovers why this new implement can be useful in current teaching methodologies, specifically in Spanish as Foreign Language. Based on a historical reflection and after analyzing different methodological approaches, the importance of the emotional factors in the language classroom, especially the role of motivation, will be explored. It will be also discovered the place of playful in the class based on the *Common European Framework of Reference for Languages* and the *Plan Curricular of the Instituto Cervantes*. Then, the use of certain digital tools currently available on the market that can be included in the classroom to stimulate our students will be reviewed. In the conclusions, the extent to which Gamification has acquired its own space in the language teaching and what pedagogic perspectives this implement can open in the future will be assessed.

Keywords: Gamification, motivation, Spanish as Foreign Language, learning.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1.	<i>Objetivos del TFM.....</i>	1
2.	MARCO TEÓRICO.....	3
2.1.	<i>Breve recorrido histórico de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.....</i>	3
2.2.	<i>Creatividad y motivación y factores afectivos en el aula ELE.....</i>	6
2.2.1.	La creatividad	6
2.2.2.	¿Qué es la motivación?	7
2.2.3.	Factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas.....	8
2.3.	<i>La gamificación en el aula ELE</i>	9
2.3.1.	Origen del término	10
2.3.2.	Componentes de la gamificación.....	10
2.3.3.	Beneficios de las actividades lúdicas.....	14
2.3.4.	¿Cuáles son los riesgos de la gamificación?	16
2.3.5.	El papel del profesor	17
2.4.	<i>¿Cómo gamificar el aula de ELE?</i>	18
2.4.1.	El componente lúdico en el aula de ELE	20
2.4.2.	Tipología de actividades lúdicas o gamificadas	22
3.	METODOLOGÍA	25
3.1.	<i>Aplicación de la gamificación en el aula de ELE</i>	25
3.1.1.	Recursos para gamificar una actividad	26
3.1.2.	Aplicaciones para el aprendizaje de ELE en entornos digitales	30
3.1.3.	Ejemplo de gamificación de un curso de ELE.....	35
4.	CONCLUSIONES	37
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	39

1. INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento de pleno apogeo en lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera, a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y a la inclusión de elementos lúdicos para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo queremos realizar una aproximación al concepto de gamificación, un término ya presente en el ámbito empresarial y que recientemente se ha adaptado al contexto docente de lenguas extranjeras por las múltiples ventajas que puede ofrecer durante el aprendizaje. La gamificación en el ámbito de la educación ha despertado un gran interés como herramienta para dirigir o modificar el comportamiento del alumno en el aula. El *NMC Horizon Report* sobre Educación Superior, elaborado por Johnson *et al.* (2014: 55), destaca que "la gamificación en la educación está ganando apoyo entre los educadores" ya que favorece la implicación del alumno en tareas que, *a priori*, podrían considerarse como aburridas o difíciles. No se trata tan solo de motivar, sino de implicar al estudiante en la realización de una actividad de aprendizaje y luchar así contra el aburrimiento, la sensación de dificultad, el desinterés o la falta de atención y de autonomía. Es precisamente esto lo que nos ha llevado a la realización de este trabajo: descubrir de qué depende esta nueva disciplina, qué promueve y qué ventajas e inconvenientes tiene.

En el caso concreto de una clase de ELE, las actividades que se diseñan deben servir para trabajar tanto la forma como el uso, ya que el alumno acude al aula para aprender. Con la gamificación, se trata de aprender jugando, por lo que estas actividades de aprendizaje se diseñan introduciendo elementos motivadores propios de los juegos que favorezcan una mayor motivación e implicación del alumno en ellas.

1.1. Objetivos del TFM

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la investigación sobre la motivación, por un lado, y la gamificación, por otro, es tan vasta que puede llegar a abrumar a los profesores de ELE que quieran llevar al aula propuestas didácticas que tengan en cuenta ambos conceptos. Por ello, el objetivo general de este trabajo es mostrar la aplicación de la gamificación en la enseñanza de ELE y analizar su utilidad en este contexto, además de proporcionar las herramientas necesarias para llevar a cabo una

explotación de juegos en la clase de ELE y ser capaces de aplicar sus principios a la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Igualmente, trataremos de atender a los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el origen del enfoque llamado gamificación y el conocimiento acumulado sobre esta herramienta y su aplicación en el aula ELE.
- Realizar un análisis crítico de la tipología de las diferentes actividades lúdicas, así como de algunos juegos y herramientas disponibles en el mercado como recurso educativo.
- Descubrir la importancia de esos materiales de componente lúdico en el proceso de aprendizaje del alumno.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Breve recorrido histórico de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras

Decidimos empezar este trabajo con un recorrido histórico sobre la metodología en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque consideramos fundamental conocer el pasado de nuestro campo de trabajo. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras los didactas han procurado estructurar los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua. Como consecuencia de esta investigación, han nacido muchos métodos, enfoques o concepciones metodológicas que programan la enseñanza de idiomas y la ponen en práctica. Esta evolución metodológica no ha sido lineal porque las corrientes se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época, y es esa evolución del método lo que nos ocupa las siguientes páginas.

Método Gramática-Traducción

Este método surgió a mediados del siglo XVIII y se basaba en el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego, que posteriormente se adoptó para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Sus objetivos eran capacitar a los estudiantes para la lectura, el conocimiento y el análisis de literatura extranjera, analizar extensivamente la gramática de la lengua extranjera (LE) y traducir textos preferentemente literarios.

Según este método, la lengua era un sistema de reglas que debía ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la lengua materna de los alumnos (Centro Virtual Cervantes: 1997-2018). En este método, las instrucciones se daban en la lengua materna de los estudiantes y, puesto que el propósito de este método era desarrollar la capacidad de escritura y lectura en la lengua meta, los estudiantes no eran capaces de usar el lenguaje para la comunicación en la LE (Richards y Rodgers, 1986), debido a que sus tareas residían principalmente en seguir las instrucciones del profesor, memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir. Por su parte, el profesor era el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima, cuya función consistía en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendices.

Método Directo

Dado que el método gramática-traducción no fue efectivo en la preparación de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta, el método directo se hizo popular. Surgió a mediados del siglo XIX y es producto de los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua. Fue ampliamente conocido en Estados Unidos gracias, entre otros, a M. Berlitz, quien lo aplicó en su escuela.

A diferencia el método gramática-tradicional, éste incorpora una nueva orientación en la lengua oral y defiende la enseñanza exclusivamente en la lengua meta. Son priorizadas las habilidades orales y los temas cotidianos, con énfasis en la lengua oral y los diálogos sobre diversas situaciones, así como pequeños fragmentos para lectura que son el punto de partida para los ejercicios orales. Como dice Leffa (1988: 6), fue con este método cuando se utilizaron por primera vez las cuatro destrezas, pues se sigue la secuencia de oír, después hablar, y más tarde leer para, por último, escribir.

Método Audiolingüe o Audio-oral

Este método fue desarrollado por el estadounidense C. C. Fries a mediados del siglo XX y supone "la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductivismo, en cuanto teoría del aprendizaje" (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). Esta nueva metodología de enseñanza de L2 anuló casi por completo el método de gramática-traducción.

Este método declaraba que la lengua era vista como un sistema de elementos interrelacionados estructuralmente, que se producen de forma lineal y están organizados en niveles (fonético, morfológico...). Con él, aprender una lengua consistía en conocer los elementos que constituyen los niveles y aprender las reglas por medio de las cuales estos elementos se combinan. Los profesores que implementaban este método creían que los estudiantes tenían que aprender sobre la lengua meta, que les permitiera usarla de forma automática, sin detenerse a pensar. El vocabulario y la gramática se presentaban por medio de diálogos, los cuales se aprenden mediante la imitación y la repetición coral, y el profesor actúa como un director de orquesta dirigiendo y controlando el comportamiento de sus alumnos. Este método implica tres conceptos psicológicos: estímulo, respuesta y refuerzo (Richards y Rodgers, 1986). *Estímulo* se refiere a lo que se

enseña o se presenta de una lengua extranjera, la *respuesta* es la reacción de los alumnos a los estímulos, y el *esfuerzo* es un elemento vital en el proceso de aprendizaje, ya que dice a los estudiantes si la respuesta es o no adecuada.

Método Situacional

Alrededor de 1930 surge en Gran Bretaña el Método Situacional, también llamado de audiovisual, que vivió su mayor esplendor hasta los años 60 y que aún hoy sigue generando materiales para enseñar una L2. Este método da primacía a la situación en la que se desarrolla el acto de habla. Visualizando dichas situaciones, muy especialmente aquellas más características de la vida diaria (comercio, ocupaciones, vida familiar, etc.) mediante diapositivas, o más recientemente, mediante filmaciones en video, se obtendría un corpus de discurso auténtico que se trataría de memorizar, de manipular y de transponer. La gramática se enseña de forma graduada: de lo más sencillo a lo más complejo; y una vez que se ha practicado el léxico y la gramática de forma oral, se trabajan de forma escrita. El énfasis está en el elemento oral de la lengua, pero se ignoran sus dimensiones comunicativa, afectiva y expresiva.

Método Nocio-funcional

A principios de los años 60 se generó una avalancha de críticas contra los métodos de enseñanza. El método oral y, sobre todo, el audiolingüe fueron duramente atacados tanto por profesores y alumnos debido, entre otros factores, a la imposibilidad de la aplicación de lo aprendido a causa de la rigidez de las situaciones. Chomsky había puesto de relieve la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, y a finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos —C. Candlin y H. Widdowson, entre otros— señalaron otra dimensión de la lengua que no se había tratado en métodos precedentes: la dimensión funcional y comunicativa (CVC: 1997-2018). Surgieron las primeras listas de clasificación sistemática de nociones y funciones comunicativas de Wilkins (1976) y van Ek (1975), que se emplearon en la elaboración de material didáctico, de ahí el nombre de *nocio-funcional*. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al alumno para una comunicación real en la lengua meta, de forma que pueda tener éxito en sus necesidades comunicativas más que en la corrección en la producción de sus mensajes. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos de grupos, simulaciones y representaciones (Baralo y Estaire, 2010), es decir, este enfoque se centra

en la posibilidad de insistir menos en las estructuras gramaticales para dar un mayor protagonismo a las capacidades del estudiante frente al uso de la lengua como vehículo de comunicación. Un papel muy importante en este método lo tiene el concepto de *competencia comunicativa*, introducido por Dell Hymes en 1972. Por competencia comunicativa se entiende la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, de saber cuándo hablar, dónde y en qué forma, es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Llegados a este punto, y para comenzar una lengua, habría que hacerse la siguiente pregunta: "¿Qué es saber una lengua?". Para nosotros, saber una lengua significa adquirir una competencia comunicativa en dicho idioma, que consistiría en que los alumnos pudieran comunicarse en dicha lengua extranjera; por ello, y siguiendo la línea de Torres Sánchez (1996: 94), llegamos a la conclusión de que no existe ninguna teoría metodológica perfecta: lo más sensato es postular por una concepción multidisciplinar, es decir, aprovechar los aspectos positivos que presenta cada una de las metodologías existentes.

2.2. Creatividad y motivación y factores afectivos en el aula ELE

2.2.1. La creatividad

Educar con creatividad hoy en día debe ser un principio básico de todo aquel que tenga como profesión la docencia. Todos tenemos un potencial creador, semejante al de la inteligencia, para poder ser desarrollado. Esta capacidad debe ser estimulada en el periodo escolar, puesto que de lo contrario irá decreciendo hasta quedar prácticamente anulada. Es labor de los docentes estimularla para que la creatividad pueda seguir desarrollándose en edades posteriores. Autores como Leonard Steinberg (1976: 133) remarcan el carácter filogenético, característico de la especie humana:

La actitud creativa forma parte de la estructura constitutiva de la especie. Puede leerse repetidamente que nos encontramos ante una característica fundamental de la naturaleza humana, una posibilidad dada a todos o casi todos los seres humanos al nacer: pero que, con frecuencia, se pierde, se entierra o se inhibe por los efectos del proceso de culturalización.

Por tanto, nosotros como profesores debemos estimular esta actividad continuamente puesto que será un factor que influya en que los alumnos adquieran

rápidamente la lengua extranjera. A nuestro modo de ver, la sociedad reclama del sistema y de los agentes educativos que esta potencialidad tan rica con que nacemos todos los hombres se estimule y desarrolle al igual que lo hacemos con la memoria u otras facultades.

Dada la importancia del componente creativo en el aula, hemos de ver la manera correcta de desarrollar la creatividad en los estudiantes. Es muy frecuente oír afirmaciones tales como "la creatividad está en dejar hacer al alumno lo que quiera". Esto no es así. Tal y como explica De la Torre (1982: 21), la creatividad se acrecienta en la libertad, pero necesita una orientación para que no caiga en una extravagancia improductiva. Tenemos que estimular al alumno para que se ejercite en aquellas actividades encaminadas a potenciar el comportamiento creativo. Es muy importante tener en cuenta que la creatividad no radica en los contenidos, sino en la actitud que se toma hacia ellos.

2.2.2. ¿Qué es la motivación?

En general, utilizamos el término "motivación" para referirnos al motivo de nuestra conducta en términos de impulso, deseo, apetito, necesidad o interés (Aguilar, 2005). En definitiva, nos referimos a motivo internos. No obstante, también es frecuente utilizar la frase "mi trabajo no me motiva", en lugar de "no estoy motivado en mi trabajo", es decir, otorgamos cierta importancia a los factores externos como determinantes de nuestra motivación. Aguilar (2005: 278) expone que "la influencia de la motivación sobre la conducta solo puede comprenderse si se tiene en cuenta la interacción de factores externos e internos".

Como docentes, es interesante conocer qué factores del comportamiento de nuestros alumnos debemos observar para determinar su grado de motivación. Efectivamente, cuando hablamos de motivación nos referimos a grados de esta, pues todas las conductas están en mayor o menor medida motivadas (Reeve, 2003). Un alumno que entra en clase está motivado, ya que de otra manera no lo haría. Sabemos que un alumno está altamente motivado cuando percibimos atención, esfuerzo y persistencia en sus manifestaciones conductuales dirigidas a una actividad. Un estudiante muestra atención cuando está concentrado en una tarea determinada; el esfuerzo hace referencia al empleo de energía para la consecución de un fin; la persistencia se refiere a la constancia en la conducta y a la capacidad de volver a intentarlo tras cometer errores (Reeve, 2003).

Según Arnold y Brown (2000: 30) "la motivación [...] es en realidad un conjunto de factores que [...] tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el [verdadero] quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea motivación". El Diccionario de términos clave de Ele añade que "La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua [...] consiste en el conjunto de razones [personales y ambientales] que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua".

Uno de los investigadores que más ha contribuido a la comprensión de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas ha sido Dörnyei. Según él, la motivación es

the major ID variable that has been found to significantly affect language learning success [...] It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain long and often tedious learning process [...] Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions (Dörnyei, 2005: 65).

2.2.3. Factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas

Con relación a las emociones, podemos decir que también son motivo de la conducta humana en la medida en que la dirigen esta ya sea provocándola directamente, al buscarla como objetivo de una conducta o por su presencia en la realización de la misma. Basándonos en Reeve (2003), entre las emociones positivas básicas encontramos el interés, el amor (afecto, estima, cariño, compasión, etc.) y la alegría (diversión, deleite, orgullo, etc.). Como profesores debemos promover este tipo de emociones como motor de la conducta de nuestros alumnos.

No siempre se ha tenido en cuenta en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas la relevancia de los factores afectivos, entendidos como aquellos "aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta" (Arnold y Brown, 2000: 19). Sin embargo, hoy en día se reconoce el impacto que conlleva que esta cuestión se tenga en mayor o menos consideración, teniendo en cuenta que actualmente tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

(MCER) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes contienen apartados en los que se analiza la competencia existencial, en el primer caso, y se dan pautas para superar el discurso interno negativo y promover la autoayuda y la autoestima, en el segundo caso. Además, más recientemente, encontramos un nuevo documento en el Instituto Cervantes en el que se habla de las competencias clave del profesor de idiomas (Instituto Cervantes, 2012) entre las cuales encontramos la competencia "gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo" (competencia "f" en Instituto Cervantes 2012) la cual a su vez está dividida en los apartados "gestionar las propias emociones", "motivarse en el trabajo", "desarrollar las relaciones interpersonales" e "implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno", de nuevo resaltando la relevancia de este aspecto en la enseñanza de segundas lenguas.

Sabiendo la relevancia que este factor afectivo tiene en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, se llega a la conclusión de que "If motivation is such a crucial feature of successful learning, teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness" (Hadfield y Dörnyei, 2013: 1).

2.3. La gamificación en el aula ELE

La gamificación, también llamada *ludificación*, es un término bastante actual explicado por muchos autores, entre ellos González Tardón (2013: 1), como una disciplina "cuyo objetivo es analizar la estructura que hace entretenidos y estimulantes los videojuegos y transferir [dicha estructura] a otros ámbitos no relacionados con este ocio interactivo"; Kim (2011), por su parte, la define como "la aplicación de los principios del diseño de juegos a cualquier sistema para crear en el usuario emociones positivas".

Cuando hablamos de gamificación, como su propio nombre indica, nos referimos al uso de juegos. Sin embargo, el término puede ocasionar dificultades ya que la gamificación pura se aplica tan solo a contextos no lúdicos. No obstante, posteriormente llegó a aplicarse al contexto educativo, hecho que señaló la necesidad de desambiguar y delimitar el concepto de gamificación de aquellas disciplinas anteriores que iniciaron este interés por el videojuego como herramienta lúdica: el Aprendizaje basado en el juego (*Game-based learning*) y los juegos serios (*Serious Games*) (Labrador Piquer, Morote Magán, 2008; Lorente Fernández, Pizarro Carmona, 2012). Del mismo modo, tanto la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula (las TIC) como el acceso a Internet han repercutido en el concepto que se tenía sobre el aula, llevando a la creación de

herramientas novedosas y originales para la dinamización del aula, como es la gamificación.

2.3.1. Origen del término

La gamificación, del término inglés *Gamification*, se encarga en inicio de "llevar las mecánicas y dinámicas de juego a contextos ajenos a los mismos" (Carpena *et al.*, 2012: 634). Comenzó a difundirse en otros ámbitos diferentes del educativo y actualmente se utiliza cada vez más con el objetivo de incrementar la motivación "tanto en empresas que buscan modificar los comportamientos de sus empleados en relación a los métodos que aplican para alcanzar sus objetivos" (Carpena *et al.*, 634) como en otros campos como el marketing, recursos humanos y empleo. En esta línea, Werbach explica en su libro *Gamificación, revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos* que su objetivo al utilizar elementos de los juegos no es otra que "lograr compromiso con una organización o una causa o la motivación para realizar una acción determinada, permitiendo experimentar con miedo al error." (Werbach en Ripoll, 2014: sin paginar). Aunque *a priori* la gamificación pueda parecer un concepto abstracto, en esencia se trata de "la creación de una estructura sencilla de videojuego, con su objetivo, reto, reglas y refuerzos y castigos, con la que se puede crear y generar nuevas rutinas y dinámicas dentro de personas y grupos." (González Tardón, 2013: 1).

2.3.2. Componentes de la gamificación

El uso del juego en el aula viene condicionado por una serie de factores que el profesor debe tener en cuenta, aspectos como el objetivo de la actividad, sus componentes, posibles problemas técnicos, su función y sus beneficios. En definitiva, hay que aprender a "gamificar" una clase. En primer lugar, debemos prestar atención a las preferencias de los alumnos y sus características especiales para saber si funcionaría o no dicha dinámica. Del Moral *et al.* (2012) apuntan a la necesidad de atender "a variables como las características del alumnado, el contexto socioeducativo, su relación con los objetivos y contenidos que pretenden abordarse, et." sin olvidarse de "analizar la rentabilidad del *esfuerzo* que ha de realizar el docente para conseguir integrarlo como una actividad curricular más" y llevando a un momento de reflexión acerca de "si ello propicia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje." (Del Moral *et al.*, 2012: 4). Tal y como apunta Bharti (2014: sin paginar), el docente necesita ir despacio y pensar en sus alumnos a cada paso que da: "go with slow pace; going slowly is the key. Trying to go

straight into de game-based learning will be not a good idea. Announcing game-based learning system in the classroom would require a sensible plan ad a slow implementation.". De nuevo, Del Moral *et al.* (2012) además apuntan a que también es necesario analizar las condiciones del aula si vamos a realizar actividades apoyadas en recursos TIC, ya que el objetivo es "seleccionar los recursos buscando la máxima *eficacia didáctica* y reflexionar sobre cada uno de los elementos inherentes al diseño de esta, en pro de garantizar una coherencia armónica." (Del Moral *et al.*, 2012: 3). Tras este análisis se aconseja en primer lugar pensar en los objetivos tanto explícitos como implícitos del juego, ya que trabajar con ellos

puede resultar una apuesta tentadora, pero una incursión irreflexiva en este terreno puede pervertir su utilización como recurso metodológico efectivo y adecuado [...] ya que es el propio docente el que ha de asegurar una metodología de trabajo coherente con su diseño curricular para facilitar la integración de los juegos en el aula. (Del Moral *et al.*, 2012: 14).

Además de la elección del objetivo, habría que añadir otros aspectos como la selección de retos (dificultades que se tienen que superar), la creación del conjunto de reglas (aquellas que deben tenerse en cuenta a la hora de conseguir el objetivo) y la estructura de refuerzos y castigos propia de los juegos, en este caso teniendo en cuenta qué actitudes serán o no premiadas en el proceso (González Tardón, 2013).

Con todo esto, aquí presentamos los principales factores que deberá cumplir nuestro juego seleccionado de acuerdo con las variables siguientes presentadas en el cuadro de Yuste (citado por Del Moral *et al.*, 2012):

Funciones	Estrategias didácticas
• Motivación (inicial, mantenimiento del interés) • Fuente de información, transmisión de contenidos, apoyo a la explicación • Entrenamiento (ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, aplicación, memorización) • Instrucción o guía de aprendizajes (introducción y actualización de conocimientos previos, núcleo central de un tema, repaso-refuerzo-recuperación, ampliación-perfeccionamiento) • Experimentación (resolver problemas, investigar) • Evaluación • Entretenimiento	• Enseñanza dirigida (indicaciones estrictas del docente o la aplicación) • Exploración guiada (indicaciones generales) • Libre descubrimiento (interacción libre con la aplicación)

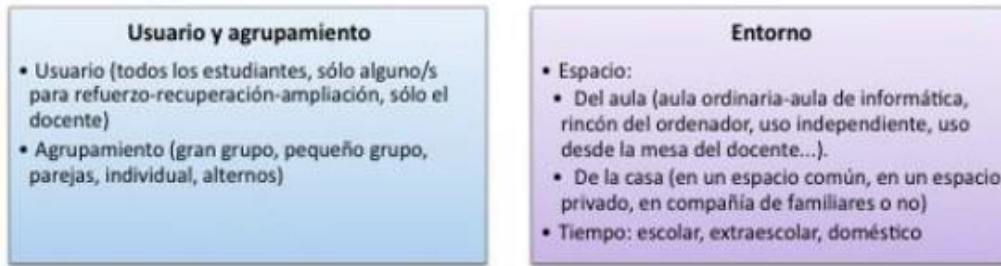


Ilustración 1: Funciones, estrategias didácticas, entorno, usuario y agrupamiento para el diseño de una intervención educativa basada en videojuegos (Yuste, 2012)

Pasamos a ver a continuación las claves para crear una clase "gamificada". Werbach y Hunter (2012: 973-1193) dividen los elementos con los que construir actividades gamificadas en: dinámicas, mecánicas y componentes: Se organizan en orden descendente de abstracción. Así, cada mecánica está enlazada con una o más dinámicas del juego, y cada componente está conectado con uno o más elementos de mayor nivel de abstracción.

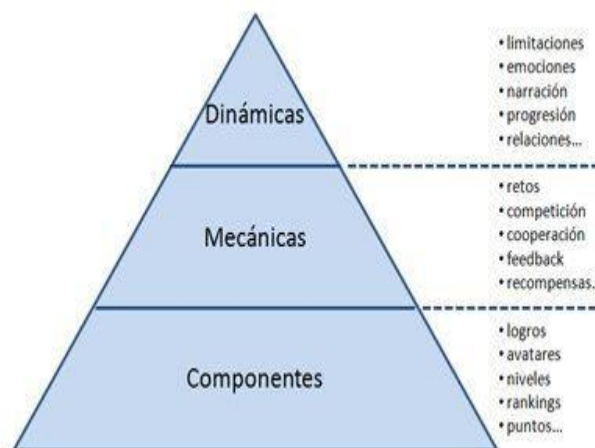


Ilustración 2: Fuente jerarquía elementos

Ambos autores enfatizan que, si bien una actividad gamificada no debe contener todos los elementos del juego, sí debe contener un buen número de ellos, sin que unos sean más importantes o mejores que otros. Así pues, en el caso de la enseñanza de ELE, creemos que es recomendable llevar a cabo un análisis de necesidades de nuestros alumnos para así adaptar la actividad de aprendizaje gamificada a las características o perfil de los alumnos y, por ende, diseñar mejor la actividad.

A continuación, se detallan los elementos del juego, según Werbach y Hunter (2012):

- Dinámicas:

Las dinámicas son los elementos del juego con mayor nivel de abstracción. Los jugadores sienten sus efectos, pero no se implican en ellos de manera directa. En otras palabras, son la estructura implícita del juego. Werbach y Hunter destacan las siguientes:

- Limitaciones o compromisos.
- Emociones (curiosidad, competitividad, frustración, felicidad, etc.).
- Narración (una historia coherente y continuada).
- Progresión (el crecimiento y progreso del jugador).
- Relación (interacciones sociales que generan sentimientos de aceptación, altruismo, estatus, etc.).

- Mecánicas:

Después de las dinámicas están las mecánicas en un nivel de menor abstracción. Son los procesos que hacen progresar el juego y que consiguen que el jugador se implique al aportarle retos que tiene que superar, compitiendo y/o colaborando, y por los que recibe recompensas por su esfuerzo y dedicación, a la vez que *feedback* sobre su progreso y sobre cómo mejorar. Estos autores destacan:

- Retos o desafíos (actividades u obstáculos que el jugador debe superar para alcanzar la meta; requieren esfuerzo).
- Competición (un jugador o equipo gana, el otro pierde...).
- Cooperación (los jugadores deben trabajar juntos para alcanzar un objetivo común).
- *Feedback* o retroalimentación (información del progreso del jugador, de cómo lo está haciendo).
- Recompensas (premio por una actividad realizada o por un logro).

Cada mecánica constituye una forma de alcanzar una o más dinámicas. Por ejemplo, un reto podrá influir en las emociones del jugador/alumno al estimular su curiosidad y su competitividad.

- Componentes:

En el último nivel de concreción están los componentes, las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas, es decir, son los elementos concretos del juego. Se destacan los siguientes:

- Logros (objetivos definidos).
- Insignias (representación visual de un logro).
- Avatares (representación visual del personaje que adopta el jugador).
- Niveles (pasos o escalas definidos en la progresión de un jugador).
- *Ranking* (representación visual de la progresión y de los logros de un jugador).
- Puntos (representación numérica de la progresión dentro del juego).
- Equipos (grupos definidos de jugadores que trabajan conjuntamente para alcanzar un objetivo común).

A modo de conclusión, habría que señalar, al igual que Del Moral *et al.* (2012: 14) la importancia de todos los elementos por igual si se busca la inclusión con éxito de la gamificación en el aula, puesto que "por sí mismos no generan una mejora en los procesos cognitivos ni en la calidad educativa, sino que esto depende sustancialmente de la planificación pedagógica que se lleve a cabo."

2.3.3. Beneficios de las actividades lúdicas

Entre las muchas las ventajas que el juego proporciona a la enseñanza de ELE, podemos recoger las palabras de la profesora Catherine Garvery cuando dice:

"El juego conlleva la participación activa por parte del jugador (...). Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia." (Garvery, 1985: 14-19).

Llevando estas palabras al campo de la enseñanza de ELE, y partiendo de ellas podemos establecer una serie de ventajas que las actividades lúdicas nos van a proporcionar al desarrollo de nuestras tareas diarias como docentes de español.

Por una parte, centrándonos en la parte metodológica, llevar juegos al aula nos permite presentar contenidos nuevos, a la vez que afianzar y repasar los contenidos aprendidos. Los juegos los podremos adaptar y utilizar tanto en las destrezas

interpretativas como expresivas. Son un buen mecanismo para presentar, repasar y afianzar el vocabulario y, por qué no, para presentar nuevas estructuras gramaticales o repasar las aprendidas. En definitiva, los juegos tienen cabida dentro de las tres fases de la secuencia PPP¹, ya que permiten orientar el interés del alumno hacia los contenidos que se involucren en la actividad lúdica.

Por otra parte, desde la perspectiva personal, el juego genera placer, al mismo tiempo que desarrolla la creatividad y la imaginación, favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal. El estudiante pasa a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, lo convierte en el protagonista del acto educativo. Sirve para eliminar barreras como la timidez y el temor al error, debido a que el alumno se siente más relajado y menos inhibido, ya que mientras están jugando no tiene la sensación de estar siendo evaluado. Como dice Bruner (1986: 79): "reducen la gravedad de las consecuencias de los errores y fracasos". Esto hace que los alumnos estén más receptivos y aprendan con mayor facilidad.

Además, estas ventajas o beneficios que podemos aprehender de los juegos en el aula no solo van dirigidas a los alumnos, sino también, como dice Nevado Fuentes (2008: 8): "a los docentes. Los profesores de lenguas, y en concreto los de ELE tenemos la gran oportunidad y la ventaja de jugar con la lengua, con las palabras". Nos gustaría rescatar, a colación, las palabras que Gianni Rodari (1983) le dedica a la lengua y las palabras:

"... para quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. «Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo." (Rodari, 1983: 5).

Asimismo, nos parece muy acertada la explicación de Iglesias Casal (1998: 408) que sostiene que las actividades lúdicas son un recurso valioso, productivo y rentable para conseguir nuestro último fin: que nuestros alumnos alcancen una adecuada competencia comunicativa. Esta autora defiende que la comunicación lingüística (al igual que el juego) es una forma de interacción social que siempre tiene un propósito y que normalmente implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad, tanto en la forma como en el

¹ La secuencia PPP se basa en una estructuración de la clase que contempla el Paradigma Comunicativo, dividiendo el proceso de enseñanza en tres fases: presentación, práctica y producción.

contenido. Además, esta autora afirma que en la enseñanza de lenguas extranjeras se hace perfectamente asumible tratar temas "serios" por los caminos creativos y útiles que nos abren los recursos lúdicos.

2.3.4. ¿Cuáles son los riesgos de la gamificación?

En el apartado anterior se ha defendido esta disciplina como una herramienta a usar en el ámbito educativo. Sin embargo, puede darse el caso de que la actividad gamificada no funcione bien porque no se ha diseñado correctamente y, por consiguiente, no se cumpliría la finalidad con la que se diseñó, esto es, el aprendizaje.

El alumno de ELE acude a clase para aprender y el profesor diseña actividades para trabajar tanto el uso como la forma y lleva al aula una programación. Si, mediante la actividad, el alumno no tiene la sensación de haber aprendido algo, todo esfuerzo empleado en el diseño de la actividad habrá sido en vano y la gamificación habrá perdido su sentido.

También se puede dar el caso de que el alumno tenga la sensación de que está perdiendo el tiempo —o que no lo está aprovechando suficientemente— porque considera que los elementos del juego son irrelevantes o que distraen el aprendizaje; o que la motivación y el interés con los que ha venido a clase desaparezcan porque la actividad gamificada no se corresponda con su motivación y expectativas.

Werbach y Hunter (2012) también advierten de otro riesgo debido a un mal diseño: desvalorar el generar experiencias vivas y emocionantes y dar demasiada importancia a la obtención de recompensas (insignias, puntos, *rankings*), y destacan la importancia de lograr la implicación de los jugadores/alumnos y de crear experiencias enriquecedoras. Por su parte, Margaret Robertson (2010: sin paginar) afirma que "points and badges [...] are the least important bit of a game, the bit that has the least to do with all the rich cognitive, emotional and social drivers which gamifiers are intending to connect with".

Tampoco debemos olvidar que el ambiente en el aula es un factor crucial en el aprendizaje. Los *rankings* pueden crear un ambiente tenso o enrarecido, por lo que dejarían de ser elementos motivadores. Aunque la competición es un elemento estimulante, hay que saber llevarlo bien al aula.

2.3.5. El papel del profesor

Después de haber explicado detenidamente el juego en relación con los alumnos es de suma importancia que hablemos del papel que debe tener el profesor durante la realización de los juegos, cuál es la postura que debe ejercer...

Labrador Piquer y Morote Mabán (2008: 80) sostienen que el profesor debe tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimiento de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas; además estas se podrán realizar dentro y fuera del aula y se fomentarán situaciones que los alumnos tendrán que afrontar en su actividad diaria.

Coincidimos con estas autoras cuando afirman que es muy importante que el alumno conozca la utilidad práctica de las actividades lúdicas en situaciones comunicativas reales, para que sea un aprendizaje significativo y evite el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se genera. Asimismo, consideramos que, aunque el profesor toma un papel secundario en este proceso, también debe orientar, animar y guiar a los alumnos para que consigan el objetivo propuesto, además de explicar las dudas que puedan surgir. El profesor también debe determinar cuál es la mejor técnica o táctica según las circunstancias y metas participativas de cada grupo, seleccionará los objetivos específicos, tendrá en cuenta la temporalización y los criterios de evaluación, los instrumentos y los medios, etc. En definitiva, creemos que el éxito o el fracaso del juego depende en gran parte de las habilidades con las que cuente el docente, pues las posibles causas de fracaso radican en la falta de formación del profesor en la técnica escogida, en la conducción inadecuada, en el desconocimiento del grupo, entre otras.

Con el objetivo de tener otra visión de la actuación del profesor, nos parece muy oportuno recurrir a Iglesias Casal (1998), quien sostiene que el profesor que utilice frecuentemente materiales lúdicos y que quiera despertar la creatividad en sus alumnos ha de ser también animador. Además, afirma que

El profesor-animador habrá de procurar ser abierto, flexible motivador, sugestivo y dialogante, pero también debe tener un buen dominio del método y de los recursos para desarrollar la capacidad de cambiar en ocasiones se papel de profesor por el de participante y activar, así, el juego. [...] Tendrá que estar dispuesto a reinventar y a reaprender con sus alumnos, a romper su familiaridad con el mundo, acostumbrarse a recorrer caminos desconocidos, a experimentar, a asumir riesgos, a "humorizar" las

relaciones para crear un ambiente que permita a sus alumnos superar el miedo al ridículo o al error. (Iglesias Casal, 1998: 409).

Todo esto queda corroborado por lo descrito en el *Marco Común Europeo de Referencia* en el apartado 6.3. En él se detalla que los responsables del diseño de cursos "están obligados a tomar decisiones concretar y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno", y afirma que se espera de los profesores "que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentran el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender".

Somos conscientes de que no todos los profesores podrán o querrán ser diseñadores de juegos, pero en un futuro posible las editoriales y otras organizaciones crearán plataformas ludificadoras básicas que los profesores podrán usar, modificar y adaptar dependiendo de las necesidades de su grupo y de su contexto específico de aprendizaje.

2.4. ¿Cómo gamificar el aula de ELE?

Llegados a este punto, nos gustaría ahondar en la siguiente cuestión: ¿cómo gamificamos o ludificamos el aula de ELE?

Koster (2004) afirma que en esencia los juegos son "edutainment²", ya que nos enseñan las competencias y habilidades que se necesitan en la vida real, pero en un entorno controlado. Gamificar el aula de ELE implica crear un espacio lúdico o un espacio de simulacro en el cual se provoquen situaciones funcionales y significativas para el uso de la LE. El simulacro de situaciones reales o de contextos reales lleva a que el alumno se implique con su espacio y con el "otro", creando una red de usuarios que puedan interaccionar antes, mediante y después del juego. Tal y como explican Esnaola y Levis (2008: 65): "La comunidad de jugadores creada alrededor de los juegos de simulación en red opera sobre un espacio simbólico colectivo generando sentimientos de pertenencia en muchos de sus miembros". Una vía muy estimulante en el aprendizaje de lenguas a través de videojuegos supone los procedimientos de colaboración entre jugadores para conseguir metas, logros, objetivos comunes propuestos... Como consecuencia, se originará el

² *Education + Entertainment* (Educación + Entretenimiento).

reconocimiento del aprendizaje colaborativo como un valor adquirido, y el trabajo con grupos de alumnos a través de grupos cooperativos y espacios de debate en los cuales se reflexione y analice críticamente el propio entorno aplicado (Gros, 2009). Asimismo, el videojuego rompe los límites espacio-temporales, ya que en los videojuegos en línea se puede interactuar con personas de todo el mundo, lo que para la enseñanza de lenguas extranjeras es muy valioso.

La teoría de flujo de Csikszentmihalyi (1990) se ha hecho recurrente en los diversos estudios sobre la influencia del diseño de videojuego en la experiencia de juego. El concepto de "zona de flujo" se interpretaría como aquel nivel idóneo en la actividad inmersiva del videojuego, donde intervienen elementos como los niveles de complejidad, los alicientes para avanzar en estos niveles, las estrategias de juego, junto a la posibilidad por parte de los jugadores de asumir diferentes roles para llevar a cabo misiones o pruebas en las cuales tendrán éxito o fallarán (aprendizaje por ensayo y error). Creemos que este punto es esencial en la didáctica del Español como Lengua Extranjera. Según Blake (2011: 7), "los videojuegos ofrecen al estudiante un lugar para jugar, pero no al azar sino siguiendo una estructura y una serie de reglas de juego". Esto lleva al autor a acentuar una serie de elementos que sintetizamos a continuación:

- Los videojuegos ofrecen una experiencia guiada o diseñada. Lo que en la clase de ELE se traslada a que el docente tiene como rol el dirigir la experiencia lúdica en experiencia autorreflexiva.
- Los videojuegos ofrecen la posibilidad de interpretar diversos personajes y puntos de vista. Lo que en la clase de ELE posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y significativo.
- Los videojuegos construyen un terreno para examinar hipótesis y ejercitarse con el beneficio de la retroalimentación. Lo que en la clase de ELE se traduce en la reflexión continua sobre la pragmática y competencia comunicativa del español.

El alumno/jugador, lo que Kramsch (2009) ha llamado "el sujeto multilingüe en esta era de globalización", se encuentra ante una herramienta de gran potencial y posibilidades para su aprendizaje. Ante esto, el docente es el encargado de abstraer los fundamentos pedagógicos para el aula de ELE, los elementos de videojuego que compongan recursos apropiados y efectivos para su didáctica.

2.4.1. El componente lúdico en el aula de ELE

Para reafirmar la validez que el componente lúdico posee, citaremos las teorías de diversos autores que ayudan a ver este elemento como algo que va mucho más allá de un pasatiempo: se trata de la forma de organizar nuestras clases, con la que facilitaremos en gran medida el aprendizaje de nuestros alumnos.

Existen ciertas reticencias por parte de algunos profesores en la utilización de los juegos en general, salvo que se hagan de forma restringida con grupos iniciales, para explicar ocasionalmente problemas concretos de la gramática. Según estos profesores, los alumnos de grupos avanzados no se prestan al juego, dado que prefieren actividades más "serias", tales como composición, gramática, etc.

Como explica Iglesias Casal (1998: 404), desde hace pocos años comienza a revalorizarse el juego como instrumento pedagógico y no solo como experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con otros, porque los recursos lúdicos son activadores, frente a los recursos repetitivos; son actividades de transformación, frente a otras fosilizantes, aunque en muchas ocasiones los juegos son utilizados en los espacios temporales sobrantes de la clase. Además de obrar de forma motivadora y facilitadora, lo lúdico es terapéutico, curativo, higiénico, beneficioso y rehabilitador. Sería, pues, el "antídoto" contra el pesimismo, ya que el juego participa de dos características que describen parte de su naturaleza: el placer y la incertidumbre.

Andreu Andrés y García Casas (2000: 123) explican la importancia que la psicología cognitiva concede al papel del juego en el desarrollo personal. Creemos que ni es la única estrategia ni es demostrable que sea la mejor, pero es un instrumento muy interesante que se vive con intensidad en la clase. En el juego se manifiesta una actitud activa y dinámica inherente al papel del jugador, por eso no son de extrañar los reparos que, de entrada, pueden mostrar alumnos acostumbrados a una enseñanza basada en la recepción.

Chamorro Guerrero y Prats Fons (1990: 235) sostienen que en la clase de lengua extranjera se establece un pacto entre el profesor y los alumnos, en el que se aceptan unas reglas previas, que vienen impuestas por la propia concepción de la clase, y que en determinados casos se pueden negociar sobre la base de las necesidades e intereses particulares de los estudiantes. Tal y como afirman estas autoras, hacer conscientes a los

alumnos de esas reglas es de gran relevancia puesto que, desde un paradigma comunicativo en el que el papel del profesor se diluye en gran medida y son ellos mismos los motores de su aprendizaje, pueden encontrarse perdidos. Por tanto, para trabajar con el componente lúdico hay que dar a los alumnos una justificación del método y explicarles qué se espera de ellos, también habría que favorecer su aceptación de los juegos, concienciándolos del porqué de su empleo y de las posibilidades que ofrecen.

Asimismo, estas autoras (1990: 236) enumeran las ventajas que tiene trabajar con los juegos en el aula de ELE, y que vienen a redondear lo ya expuesto en el punto 2.3.3 de este trabajo:

1. Proporcionan una oportunidad de comunicación real.
2. Son actividades que estimulan la adquisición de una lengua extranjera porque aumentan el grado de motivación y crean necesidad de inmediata respuesta.
3. Favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo.
4. Incitan la participación.
5. Disminuyen el tiempo de intervención del profesor.
6. El elemento de diversión que proporcionan motiva que, de una forma amena, puedan practicarse contenidos "serios".
7. La propia estructura del juego hace que los estudiantes exploten su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad y estén más concentrados en el contenido de sus preferencias que en la estructura de las mismas.
8. Los ejercicios planteados en forma de juego son especialmente propicios para la práctica comunicativa de distintos puntos gramaticales.
9. Permiten recrear contextos diferentes y, así, variar a su vez los registros lingüísticos.
10. Su utilización es muy versátil. El profesor puede emplearlos como:
 - Un tanteo previo sobre determinados aspectos que se quiera introducir.
 - Una comprobación de lo aprendido.
 - Una revisión.
 - Un diagnóstico de necesidades.

Como podemos observar ante esta lista de ventajas, los juegos son un elemento más que productivo en el aula de ELE. Con ellos enseñaríamos la lengua de una manera

mucho más amena para los alumnos, lo que haría que el aprendizaje de la lengua se llevase a cabo de manera rápida y efectiva. Por tanto, podemos decir que los juegos conllevan en sí mismos los suficientes elementos de interés que justifican su uso del aula.

En este punto es muy importante recordar, como menciona Iglesias Casal (1998: 404) que:

"El componente lúdico no se limita al desarrollo de juegos, sino a todo tipo de actividades multidimensionales, que desarrollen la flexibilidad del pensamiento y cuya naturaleza intrínseca sea la recreación, la sensación continua de exploración y descubrimiento, que impliquen la participación de todos los sujetos, posibilitadoras de aprendizajes de fuerte significación y que reactiven en el alumno posibilidades e impulsos que están adormecidos y que ni siquiera se sospeche que van a aprender."

2.4.2. Tipología de actividades lúdicas o gamificadas

Dentro de lo que se considera juego, encontraríamos muchísimas categorías. Para poder hacer una clasificación reducida, con el único objetivo de conocer ciertos juegos existentes (conocerlos todos sería prácticamente imposible), recurriremos, en primer lugar, a Labrador Piquer y Morote Magán (2008: 75); esta autora explica que existen juegos de movimientos, intelectuales, de imaginación, afectivos, de habilidad, sociales y un largo etcétera, pero en general, se dividen en dos grandes apartados: libres o imaginativos y regulados o sistemáticos, cuya realización constituye un triunfo. Los juegos libres o imaginativos son aquellos en los que no se da ninguna pauta a los alumnos para realizarlos, ya que se dan alas a la libertad creadora de cada uno. Sin embargo, los regulados o sistemáticos trabajan un aspecto concreto de la lengua y, por ello, son necesarias unas pautas para realizarlos.

Los juegos, según el primer *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994: 110), posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales. Los clasifica de la siguiente manera:

- *Juegos de observación y de memoria*: recomendables para una práctica controlada del léxico.
- *Juegos de deducción y de lógica*: apropiados para practicar el pasado. Como, por ejemplo, dar el final de una historia para que los estudiantes la completen

haciendo cinco preguntas. En realidad, pensamos que esta es más una técnica de creatividad, a la que podríamos sumar otras como dar el principio de una historia y que la completen, presentar una historia y que cambien el final, etc.

- *Juegos con palabras*; el Instituto Cervantes (1994) los propone para actividades orales y escritas, como por ejemplo trabalenguas, chistes, adivinanzas...

El *Marco Común Europeo de Referencia* en su capítulo 4 detalla la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idioma y destaca dos apartados: los usos lúdicos de la lengua y los usos estéticos de la lengua. Asimismo, indica que "el uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo" (MCER, 2002: 59). También propone y clasifica una serie de actividades lúdicas de la siguiente forma:

- *Juegos de lengua de carácter social*:
 - orales: el juego del veo, veo.
 - escritos: el juego del ahorcado.
 - audiovisuales: el bingo con imágenes.
 - juegos de tablero y de cartas: el Pictionary, el juego de la oca.
 - mímica.
- *Juegos de actividades individuales*:
 - crucigramas, sopas de letras, adivinanzas...
 - juegos de televisión y radio: cifras y letras, "Pasapalabra"...
- *Juegos de palabras*:
 - anuncios publicitarios: "Disfruta la fruta".
 - titulares de los periódicos: "Las dos caras de la moneda", distintas reacciones ante la llegada del euro...
 - pintadas: "La contaminación no te da respiro".

Creemos que todos los juegos pueden servir para evaluar en un momento determinado cualquier contenido de una unidad didáctica. Según el aspecto que queramos evaluar, seleccionaremos el juego apropiado que aspectos de vocabulario, estructuras gramaticales, fluidez verbal, fonética, etc.

Para poder contar con una mayor amplitud de miras, consideramos oportuno rescatar la clasificación realizada por Chamorro Guerreiro y Prats Fons (1990: 238). Estas

autoras establecen una tipología atendiendo al funcionamiento interno común de cada tipo de juego. Así, la primera división general que realizan se basa en la distinción entre:

- *Juegos competitivos*, cuyo interés se centra en lograr ser el primero en alcanzar un determinado fin.
- *Juegos cooperativos*, en los que la participación de todo el grupo es necesaria para concluir la tarea propuesta.

Estas autoras afirman que no es conveniente un uso reiterado de los juegos competitivos ya que pueden alterar en exceso la atmósfera de la clase e incluso producir desinterés. Por el contrario, mediante los juegos cooperativos se logra fomentar un ambiente relajado, desinhibidor y de mutuo entendimiento.

Después de esta primera división, las autoras continúan con una segunda clasificación de juegos que describe y aísla los rasgos fundamentales de funcionamiento de los tipos que se señalan a continuación:

- Juegos de vacío de información: A-B.
- Juegos de averiguación.
- Juegos de *puzzle*.
- Juegos de jerarquización.
- Juegos de emparejar.
- Juegos de selección.
- Juegos de intercambios.
- Juegos de asociación.
- Juegos de roles.
- Simulaciones.

Además de esta detallada tipología de actividades lúdicas, Chamorro Guerrero y Prats Fons (1998: 241) hablan de dos exponentes de aplicaciones prácticas de los juegos: *las estructuras gramaticales y las funciones del lenguaje*. Asimismo, partiendo de estas dos clasificaciones, las autoras recogen una clasificación más centrada en la activación y potenciación de cada una de las cuatro destrezas recogidas en el *MCER*, como por ejemplo en clases de composición y conversación.

3. METODOLOGÍA

El proceso seguido para planificar este Trabajo de Fin de Máster ha sido similar al enfoque común de otros proyectos de investigación. El primer paso fue encontrar un área poco investigada o en vías de investigación sobre la enseñanza de español como lengua extranjera y acorde con nuestros intereses personales, tarea que no resultó demasiado ardua. Para ello, partimos de una búsqueda exhaustiva y lectura de documentos, artículos, libros y páginas webs relacionadas con el papel de la gamificación en el aula de idiomas con el fin de servir de fundamento teórico de este trabajo.

A partir de ese punto, establecimos los objetivos principales que debían guiar nuestro proyecto y planificamos el resto de las fases.

En primer lugar, realizamos un vaciado de información para así poder caracterizar, por un lado, la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en sí y, por el otro, los elementos esenciales que definen la gamificación y la distinguen de otros tipos. En segundo lugar, con el fin de realizar un análisis de esta disciplina, nos centramos en la gamificación en el aula de ELE y los procedimientos o pautas que debemos seguir para gamificar nuestra clase, así como la tipología de actividades que podemos introducir en ella. A partir de esta recopilación de información, hemos hecho una búsqueda en Internet para realizar un vaciado de las actividades, recursos, herramientas, aplicaciones y plataformas online más utilizadas o que cuentan con un gran apoyo por parte de sus usuarios y que cumplan con los requisitos expuestos más arriba. A continuación, se procederá a realizar un análisis de esos recursos para su aplicación en el aula de ELE, para, finalmente, establecer las conclusiones principales a las que hemos llegado a partir de los datos recogidos a lo largo del proceso de desarrollo de este trabajo.

3.1. Aplicación de la gamificación en el aula de ELE

En esta sección proponemos una serie de actividades y recursos que contienen elementos de gamificación y que pueden implementarse en la clase de lengua extranjera para aumentar la motivación y participación de los aprendientes. Para facilitar la lectura y mantener el orden en la redacción, proponemos dividir este apartado en tres partes: en primer lugar, se presentarán algunos recursos para gamificar una actividad de aprendizaje; en segundo lugar, se describirán tres aplicaciones de gamificación para el aprendizaje de

ELE en entornos digitales; en tercer y último lugar se mostrará un ejemplo de esta disciplina en un curso de ELE.

3.1.1. Recursos para gamificar una actividad

- Socrative:

Socrative permite a los profesores participar y evaluar a sus estudiantes con actividades educativas en ordenadores, tabletas y móviles, a través de preguntas en tiempo real y con la visualización inmediata del resultado (Ilustración 3). De esta forma, el profesor puede medir el nivel de entendimiento de sus alumnos en clase.



Ilustración 3: Pantalla inicial Socrative. Fuente: socrative.com

El docente puede ver en todo momento qué porcentaje de preguntas correctas tiene cada alumno, así como el porcentaje total de la clase que ha acertado cada pregunta (Ilustración 4). Las preguntas pueden ser de opción múltiple, verdadero o falso o respuesta corta. A partir de los resultados de cada pregunta, el profesor decide qué hacer (explicar la respuesta, seguir adelante, parar el juego, etc.).

100%	D	B	A	C	B
80%	D	B	A	D	B
80%	D	B	A	D	B
60%	B	B	A	D	B
100%	D	B	A	C	B
40%	D	C	A	D	C
60%	A	B	A	D	B
	70%	75%	70%	25%	55%

Ilustración 4: Resultados alumnos Socrative. Fuente: [imagen socrative](http://imagen.socrative.com)

Además, este recurso permite ahorrar tiempo al profesor, por lo que la clase puede colaborar más, comentar las preguntas o ampliar la información. Asimismo, ofrece un *feedback* instantáneo, lo que consideramos primordial para que exista un buen bucle de implicación.

- Kahoot:

Kahoot, al igual que *Socrative*, es una plataforma educativa basada en juegos de preguntas y respuestas. El usuario puede crear cuestionarios, discusiones o encuestas de cualquier tipo y, sobre todo, cualquier tema, añadiendo vídeos, imágenes o diagramas a las preguntas. Es conveniente jugar en grupo, puesto que fomenta la competitividad sana dentro del grupo, la concentración y la emoción. Además, los alumnos pueden responder en sus propios dispositivos, mientras que las preguntas se muestran en una pantalla compartida por todos, por ejemplo, a través un proyector (Ilustración 5). Además, esta plataforma fomenta el aprendizaje social y profundiza el impacto pedagógico.



Ilustración 5: Ejemplo de pregunta de Kahoot. Fuente: emcc.discipline.ac-lille.fr/kahoot

Kahoot es útil para la introducción de un tema nuevo o como prueba final, por ejemplo, antes de un examen final. Además, la elaboración de un "kahoot", ya sea creado por el profesor o por los propios alumnos, puede favorecer el debate y la opinión de estos últimos.

- Quizizz:

Continuando con las aplicaciones de evaluación, participación y/o práctica, nos encontramos con *Quizizz*. Esta herramienta es similar a las propuestas vistas anteriormente. Se trata de un juego de preguntas multijugador que permite modificar y

personalizar las preguntas para crear nuestros propios concursos o exámenes de una manera divertida y lúdica.

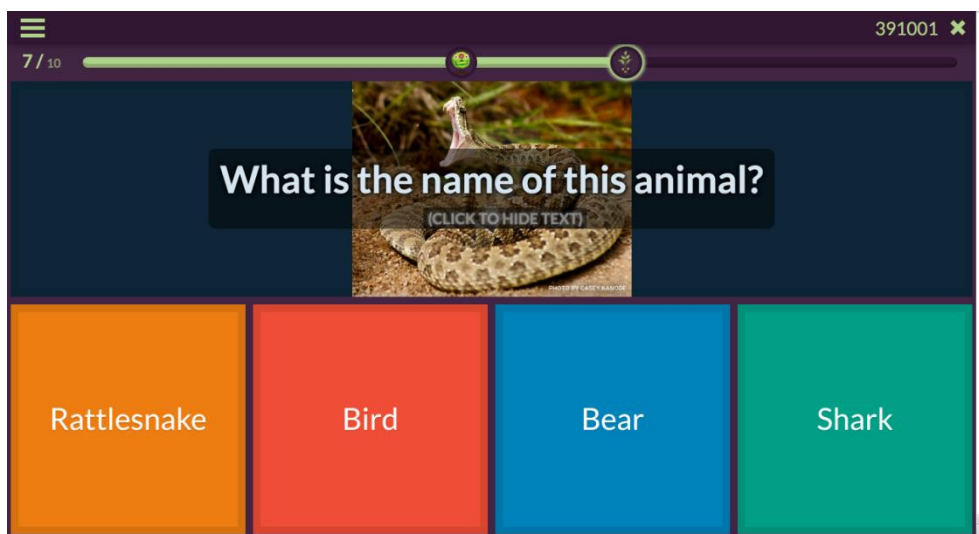


Ilustración 6: Ejemplo de pregunta de Quizizz. Fuente: blog.quizizz.com/new-question

- Class Dojo:

Class Dojo es una herramienta gratuita para ayudar a los profesores a mejorar el comportamiento de sus alumnos en clase de forma rápida y fácil.

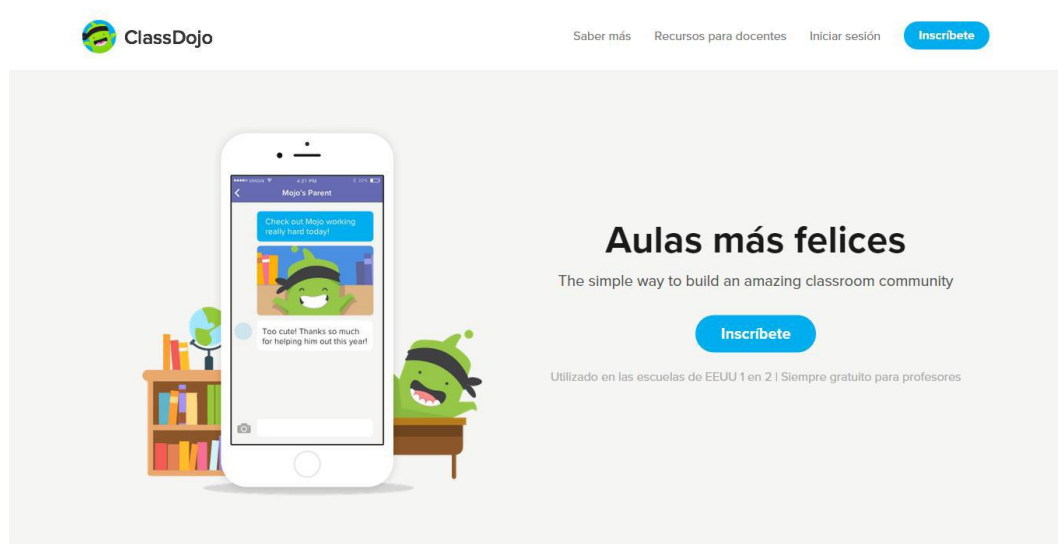


Ilustración 7: Página principal de Class Dojo. Fuente: classdojo.com

Aunque no está estrictamente relacionada con enseñanza y aprendizaje en sí, creemos que por su formato y características puede ser de gran ayuda para el profesor y los alumnos, sobre todo en edades tempranas, dado que los estudiantes están representados por un monstruo y reciben puntos tanto positivos como negativos.



Ilustración 8: Ejemplo de avatares y puntos

Este sistema de puntos, además de ayudar a la hora de evaluar el trabajo diario de los alumnos, permite crear también un sistema de recompensas por el que los alumnos reciban premios de todo tipo dependiendo de los puntos que tenga, lo cual los motiva mucho y los anima a esforzarse para conseguir lo máximo.

- Classcraft:

Classcraft es un juego de rol en línea que permite que profesor y alumnos jueguen juntos en clase. Esta aplicación ofrece la posibilidad de implementar la gamificación de tipo estructural porque puede organizarse para que dure un curso completo (Ilustración 9). La singularidad de esta aplicación es que por un lado favorece que el profesor imparta su clase a su ritmo y que a la vez utilice esta herramienta como apoyo en el aula para fomentar el trabajo en equipo de forma significativa y motivar al alumno.



Ilustración 9: Pantalla principal de la plataforma Fuente: <https://www.classcraft.com/es/>

Con esta plataforma, se recompensa el trabajo y la ayuda de un alumno prestada al resto de sus compañeros, otorgándoles privilegios o insignias canjeables en clase. A lo

largo del juego se van obteniendo puntos que pueden utilizar para desbloquear contenido, por ejemplo, en un examen o bien aumentar su calificación. En el juego los alumnos se dividen en equipos y cada alumno representa un tipo de personaje o avatar con unas características y poderes únicos que los hace diferentes frente al resto, pero que a la vez hacen que se complementen entre ellos para trabajar de forma colaborativa.

- Genial.ly:

Genial.ly permite crear infografías. Este recurso se puede combinar con *Moodle*, la plataforma diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos de calidad en línea y entornos de aprendizaje virtuales. Otras propuestas de creación de contenido son *Piktochart* o *Easel.ly*.



Ilustración 10: Página principal de Genial.ly. Fuente: <https://genial.ly/>

3.1.2. Aplicaciones para el aprendizaje de ELE en entornos digitales

Por sus características, las aplicaciones que vamos a examinar a continuación pueden ser utilizadas tanto dentro del aula, a modo de ayuda para el profesor y apoyo para dinamizar las clases, como fuera de ella de forma autodidacta por parte del alumno.

- Duolingo:

Duolingo es una aplicación móvil de enseñanza de idiomas completamente gratuita. Incluye varios de los elementos del juego propios de la gamificación como son los puntos y bienes virtuales en cada unidad de estudio. Además, existe una barra de progreso y también un *ranking* semanal. La tipología de las actividades es variada:

ejercicios de respuesta múltiple, de emparejar, de pronunciación, dictados, traducciones de la lengua materna a la lengua de estudio y viceversa, de ordenar palabras en un enunciado. Asimismo, después de cada actividad, los alumnos reciben *feedback* con los errores cometidos.



Ilustración 1111: Página principal de Duolingo. Fuente: <https://es.duolingo.com/>

Si se decide utilizar esta aplicación en clase, los profesores pueden crear sus grupos de alumnos. Un panel de información les indica el tiempo que cada alumno ha estado conectado a la aplicación junto con las unidades completadas y los puntos obtenidos (Ilustración 12). Al final de cada semana, el profesor recibe un informe con toda esta información para todos los alumnos del grupo. Por este motivo, *Duolingo* puede ser una fantástica herramienta como material complementario en la enseñanza de ELE.



Ilustración 122: Página de Duolingo para clases. Fuente: <https://schools.duolingo.com/>

- Spanish Challenge:

Es una aplicación móvil con contenidos gamificados para el aprendizaje y práctica de ELE. La competición constituye la dinámica a través de la cual se accede a los contenidos gamificados. En otras palabras, la base del juego es retar a los demás. Con la realización de cada reto, los alumnos obtienen puntos, bienes virtuales, logros (Ilustración 13) y clasificaciones que informan del progreso en el proceso de aprendizaje. Además, también existe un *ranking* semanal y otro mensual.



Ilustración 133: Ejemplo de logros y ranking de Spanish Challenge. Fuente: [spanish challenge gamificacion](https://spanishchallengegamificacion.com/)

Con esta aplicación se trabajan dos destrezas: la comprensión oral y la comprensión escrita. La tipología de las actividades que componen cada reto va desde rellenar huecos y la respuesta múltiple, hasta respuestas de verdadero o falso y sinónimos/antónimos. Tras finalizar un reto, los alumnos reciben *feedback* completo sobre los fallos y aciertos que hay tenido. Otro componente del juego en esta aplicación es el avatar, esto es, los alumnos personalizan sus personajes tras haberse registrado.

Para esta aplicación también existe una versión para escuelas que ofrece además el acceso a una plataforma web desde la cual los profesores crean los retos y reciben estadísticas sobre los retos creados (Ilustración 14). También acceden a un archivo con los retos jugados y los resultados obtenidos por cada estudiante, así como informes instantáneos de los resultados de cada reto enviados a sus estudiantes.

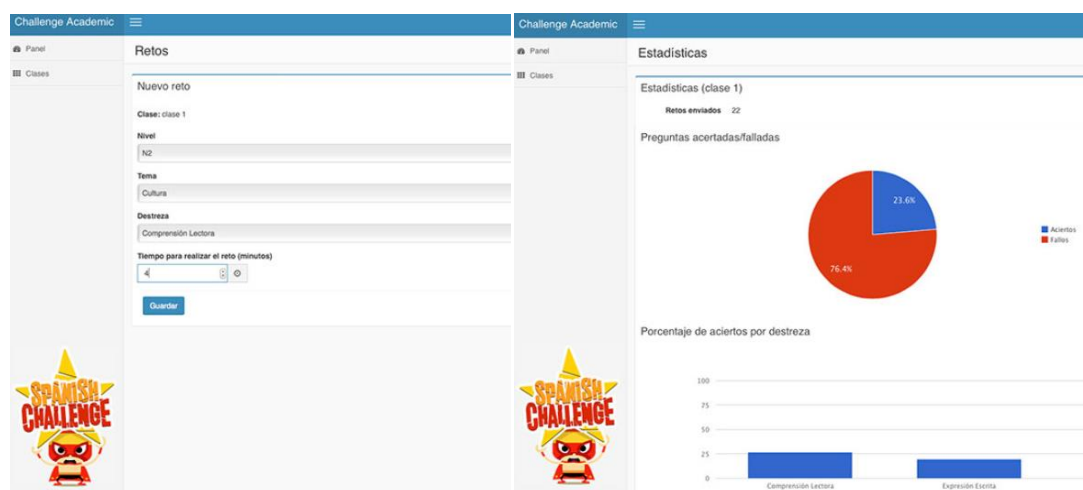


Ilustración 144: Ejemplo de retos y estadísticas de una clase. Fuente: [spanish challenge para escuelas](#)

- Guadalingo:

Se trata del primer videojuego para aprender español. A diferencia de *Spanish Challenge*, es la narración, y no la competición, la dinámica a través de la cual se accede a los contenidos. De hecho, se recrea la situación de vivir en un país hispano; de este modo, se pretende que el alumno tenga la sensación de inmersión lingüística y que se enriquezca su experiencia de aprendizaje. Aunque es un videojuego, no ha sido creado para que el alumno aprenda español de forma autónoma, sino que está pensado como material complementario del manual que esté utilizando el curso de ELE. Es decir, se trata de un videojuego, pero también de una plataforma digital para el profesor que le permite tutorizar el aprendizaje de los estudiantes. En el juego, el estudiante crea y

personaliza su avatar y a medida que avanza y sube de nivel, se desbloquean complementos de ropa y otros elementos con los que el alumno puede ir modificando la estética de su avatar. Además, tiene que ir completando misiones (25 por nivel) a las que accede de forma gradual a medida que avanza en el juego. Estas misiones se sitúan en diferentes escenarios interactivos que simulan situaciones de la vida real (Ilustración 15), así el alumno hace regalos, redecora su casa, visita la de sus amigos, disfruta del tiempo libre... y también puede chatear con sus amigos.

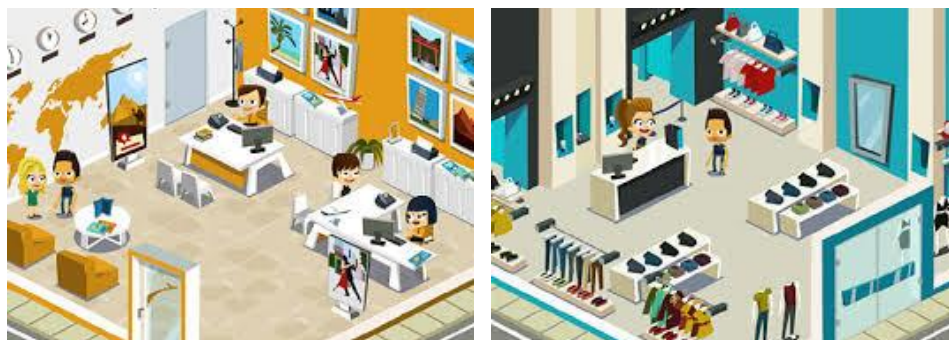


Ilustración 155: Ejemplos de situaciones dentro del juego. Fuente: edinumen.es

Por cada una de las actividades que compone una misión, el estudiante obtiene una recompensa en forma de bien virtual (monedas). Las actividades son de distinta tipología: respuesta múltiple, emparejar, ordenar palabras en un enunciado, completar un cuadro gramatical, etc., y se trabajan todas las destrezas, incluso la producción oral. Asimismo, el alumno recibe *feedback* constante en forma de puntos de experiencia, nivel de aciertos y monedas. Al final de cada misión, obtiene un número de estrellas que le permiten acceder a nuevos regalos (Ilustración 16). Estas estrellas, a su vez, suponen una forma de evaluación camuflada ya que se convierten automáticamente en un valor numérico que el profesor utiliza para calificar a cada alumno en cada misión.

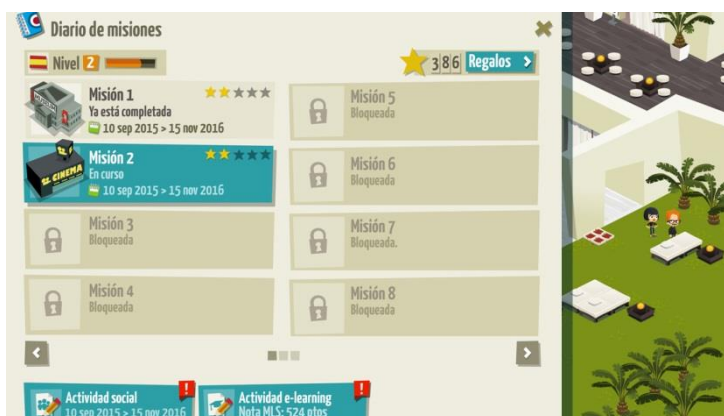


Ilustración 166: Ejemplo de diario de misiones. Fuente: Guadalingo.es

Desde la plataforma, el profesor puede reorganizar los contenidos, es decir, cambiar el orden de las misiones para adecuarlas a la programación de sus cursos. También puede crear tareas y actividades evaluables, así como incorporar contenidos propios. Este recurso es de gran ayuda para el profesor ya que puede realizar un seguimiento del progreso y evaluación de los alumnos de forma sencilla, dinámica y en tiempo real.

Otro punto que hay que destacar de esta plataforma es que los contenidos se adaptan fácilmente a las clases, ya que se ha desarrollado siguiendo las directrices marcadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *American Council on the Teaching of Foreign Languages*.



Misión	Título	Descripción	Contenidos funcionales	Contenidos lingüísticos	Vocabulario
Misión 1	Bienvenido.	En la academia vas a aprender los sonidos del español, a saludar y a presentarte.	• Saludar y despedirse • Presentarse.	• Pronombres personales sujeto: yo / tú. • Verbo <i>llamarse</i>: me llamo / te llamas. • Verbo <i>ser</i>: soy / eres.	• Alfabeto. • Países y nacionalidades.
Misión 2	¿Quién soy?	En la academia vas a aprender a dar información sobre ti.	• Dar información personal.	• Presente de indicativo (yo, tú): vivo / vives, tengo / tienes, hablo / hablas.	• Números del 1 al 10.
Misión 3	¡Quiero ayudar!	Has visto un anuncio de una ONG y vas a la oficina para informarte.	• Preguntar y dar información personal.	• Interrogativos: ¿en qué? / ¿dónde? / ¿cuántos? / ¿qué? • 1.ª y 2.ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser</i>, <i>tener</i>, <i>llamarse</i>, <i>dedicarse</i> a y <i>hablar</i>.	• Profesiones.
Misión 4	Nos vamos a la fiesta.	Vas a una fiesta donde dan premios si vas con un amigo nativo y demuestras que lo conoces bien.	• Presentar a una tercera persona: nacionalidad, edad, lengua, profesión y dirección.	• 3.ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser</i>, <i>tener</i>, <i>llamarse</i>, <i>dedicarse</i> a y <i>hablar</i>.	• La familia.
Misión 5	Mis compañeros de clase.	Vas a casa de la anfitriona y hablas con ella sobre los nuevos compañeros de la clase.	• Describir el físico de una persona.	• Adjetivos posesivos: <i>mi / tu / su</i>.	• Adjetivos de descripción física.
Misión 6	Una amiga muy simpática.	Vas a casa de la anfitriona porque necesitas ayuda para estudiar y habláis de cómo es vuestro carácter.	• Describir el carácter de una persona.	• Soy / eres / es + adjetivo • Estoy / estás / está + adjetivo	• Adjetivos de descripción de carácter.
Misión 7	Conociendo la ciudad.	Eres nuevo en la ciudad y necesitas las direcciones para conocer y moverte por tu barrio.	• Preguntar y dar direcciones.	• Verbos para preguntar y dar direcciones: <i>haber / estar</i>.	• Números del 1 al 100.

Ilustración 177: Ejemplo de contenidos del nivel A1. Fuente: edinumen.es

3.1.3. Ejemplo de gamificación de un curso de ELE

En este apartado se muestra una actividad de aprendizaje cuya planificación contiene los elementos del juego y su pensamiento, desde el inicio hasta el fin, durante todas las sesiones que dura la actividad. De hecho, se trata de un conjunto de actividades en las que se han gamificado los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes (Rodríguez Martín, 2015). Esta propuesta de actividades está

destinada a alumnos adolescentes que viven en España con una familia española. La dinámica se llama "Mi pasaporte de español adoptivo" y se agrupa en seis temas: "los nombres y la familia en España", "los horarios en España", "diccionario de gestos españoles", "gastronomía española", "¿tú o usted?" y "diferencias y choques culturales". La tipología de las actividades es variada y la mecánica se contempla mediante retos: completar una tabla, hacer una encuesta, responder un cuestionario, elaborar un árbol genealógico o grabar un vídeo y publicarlo en un blog. En todo momento, los alumnos reciben *feedback* por parte del profesor y obtienen recompensas por los logros alcanzados. En el último nivel de concreción, los componentes utilizados son las insignias o emblemas (Ilustración 18), el desbloqueo de contenidos, los puntos y *ranking* y los regalos.



Ilustración 188: Colección de emblemas. Fuente [redELE](#)

Desde el punto de vista metodológico, se ha optado por dos enfoques muy en boga en la enseñanza de lenguas extranjeras: el *enfoque por proyectos* y la *gamificación*. Ambos enfoques convergen en esta propuesta ya que promueven un aprendizaje participativo, activo y cooperativo, fomentan la motivación y la implicación de los alumnos gracias al proceso de gamificación de las actividades y desarrolla en el alumno estrategias de aprendizaje y de comunicación.

4. CONCLUSIONES

En el ámbito educativo, la gamificación es una técnica que el profesor emplea para diseñar actividades de aprendizaje introduciendo elementos del juego (puntos, *ranking*, medallas, insignias, etc.) y su pensamiento (competición, desafíos, progreso, etc.) para modificar el comportamiento de los alumnos en el aula y para enriquecer la experiencia del aprendizaje.

Mediante el empleo de esta técnica en el diseño y las diferentes etapas que hemos recorrido a lo largo de este trabajo, se ha podido comprobar de manera clara que la gamificación se consolida como estrategia para mejorar el comportamiento de los alumnos. En este trayecto, hemos ido descubriendo que la gamificación (elementos y pensamiento del juego) favorece la autonomía, mejora la autoestima, enciende la emoción, estimula la competitividad, aumenta la motivación, promueve la participación y ayuda a tolerar mejor el error. Además, fomenta la implicación y genera la sensación de flujo en los alumnos.

Para los docentes, la gamificación supone una herramienta enriquecedora del aula ya que nos permite utilizar, adaptar y crear nuevas actividades basadas en el juego. Al mismo tiempo que buscamos la motivación e interés de los estudiantes, estamos consiguiendo nuestro objetivo, que no es otro que proporcionar una adecuada competencia comunicativa entre todos los estudiantes que estudian español como lengua extranjera. No pretendemos decir que el uso de la gamificación sea la solución a todos nuestros males en el aula, pero sí tenemos constancia de que el uso de elementos del juego en nuestra actividad docente ha mejorado la atención de nuestros alumnos y su compromiso en la participación activa de nuestras clases. Por estas dos razones fundamentales y todo lo recogido en este trabajo, creemos que la implementación de la gamificación es positiva para los aprendientes.

Aunque creemos que la aportación realizada ha sido acorde con las características de un trabajo de este tipo, somos conscientes de que el estudio que aquí presentamos se ha visto afectado por serias limitaciones. La principal restricción es de carácter espacio-temporal y responde a las condiciones de viabilidad: se ha realizado en un corto periodo de tiempo ya que, debido a cómo está organizado el plan docente del Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales de la Universidad de Jaén, solo es posible comenzar su redacción en el segundo semestre, es

decir, en el periodo comprendido entre los meses de enero a junio. A esto hay que añadir que durante ese tiempo el autor de este trabajo ha compaginado su labor de estudiante con su vida laboral, lo que ha restado tiempo para su elaboración.

A raíz de nuestro trabajo aquí expuesto, hemos detectado múltiples vías de investigación que podrían contribuir a la ampliación de este ámbito de estudio y que enumeramos a continuación:

- Sería conveniente reflexionar sobre la praxis docente para tener en cuenta cuáles son las necesidades reales: resultaría útil un esfuerzo por parte de los docentes para detectar los puntos débiles de los perfiles más frecuentes del alumnado con el fin de poner en marcha estrategias educativas que puedan solucionar o, por lo menos, reducir sus carencias.
- Sería interesante realizar un estudio en el que se comparara la competencia comunicativa de estudiantes que han aprendido español como lengua extranjera bajo la técnica de la gamificación frente a aquellos que no lo han hecho. A partir de este estudio se podrían obtener resultados que mostrarían si se aprecia una diferencia significativa en la calidad de producción de los alumnos y verificar, así, si esta nueva metodología funciona realmente.
- A partir de lo recogido en este trabajo, se podría seguir ahondando en las competencias específicas que debería tener todo profesor que lleve la gamificación a su aula. Asimismo, sería atrayente la realización de una guía docente de una asignatura de gamificación para su implantación en estudios superiores con esta especialidad.

Estas son solo algunas de las propuestas que podrían llevarse a cabo; y estimamos que son un punto de partida para fomentar la investigación sobre la gamificación y todo lo que la rodea en nuestro país, además de ilustrar que este ámbito de estudio presenta un futuro lleno de posibilidades.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguilar, L. A. (2005): *Emoción, afecto y motivación: un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Andreu Andrés, M.^a A. y García Casas, M. (2000): "Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*, págs. 121-125. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf Fecha de consulta 07/05/2018].
- Arnold, J. y Brown, D. (2000): "Mapa del terreno", en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baralo Ottonello, M. y Estaire, S. (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas", en E. Abelló y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo de la Sociedad*. Bern: Peter Lang, págs. 210-255. [En línea: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf> Fecha de consulta: 01/05/2018].
- Bharti, P. (2014): "Does Game-based Learning/Gamification Work in Higher Ed?". [En línea: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/1190-does-game-basedlearninggamification-work-in-higher-ed> Fecha de consulta: 13/03/2018].
- Blake, R. (2011). "Homo ludens, los videojuegos y las TICs y el aprendizaje de ELE", en FIAPE. *IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, págs. 17-20.
- Bruner, J. (1986): "Juego, pensamiento y lenguaje", en *Perspectivas. Revista trimestral de educación*. v. XVI, nº1, págs. 79-85. [En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf#69210> Fecha de consulta: 14/03/2018].
- Carpena, N., Cataldi, M., y Muñiz, G. (2012): "En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas", en *SIGraDi, Proceedings of the 16th Iberoamerican Congress of Digital Graphics*, págs. 633-635. [En línea:

http://cuminca.des.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf Fecha de consulta: 12/03/2018].

Centro Virtual Cervantes (1997-2018): "Enfoque natural" en *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm Fecha de consulta: 01/03/2018]

——— (1997-2018): "Método audiolingüe" en *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm Fecha de consulta: 01/03/2018].

——— (1997-2018): "Enfoque comunicativo" en *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm Fecha de consulta: 01/03/2018].

Chamorro Guerrero, M^a D. y Prats Fons, N. (1990): "La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera", en S. Montesa Pedriyó y A. Garrido (eds.) *Actas del II Congreso Internacional de la ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Madrid, págs. 235-236. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf Fecha de consulta 05/05/2018].

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins, edición EPub.

De la Torre, S. (1982): *Educación en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.

Del Moral Pérez, M.^a Esther, Villalústre Martínez, L., Yuste Tosina, R., y Esnaola, Graciela (2012): "Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetivos de aprendizaje en comunidades de práctica", en *RED (Revista de Educación a Distancia)*, 33, págs. 1-17. [En línea: http://www.um.es/ead/red/33/esther_et_al.pdf Fecha de consulta: 13/03/2018].

- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Esnaola Horacek, G. L. y Levis, D. (2008). "La narrativa de los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional", en *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 9 (3), 48-68. [En línea: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56643> Fecha de consulta 08/05/2018].
- González Tardón, C. (2013): *Los beneficios ocultos de la Gamificación*. [En línea: <https://es.scribd.com/document/157410442/Los-Beneficios-Ocultos-de-la-Gamificacion> Fecha de consulta 13/03/2018].
- Gros, B. (2009) "Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje", en *Comunicación*, nº7, vol. 1, págs. 251-264. [En línea: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_a_cerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf Fecha de consulta 08/05/2018].
- Hadfield, J. y Dörnyei, Z. (2013): *Motivating Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Iglesias Casal, I. (1998): "Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo", en T. Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como lengua extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, págs. 403-410. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0406.pdf Fecha de consulta 07/05/2018].
- Instituto Cervantes. (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera: plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Fecha de consulta 05/03/2018].
- . (2012): *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* [En línea:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/competencias_profesorado.pdf Fecha de consulta 05/03/2018].

———. (2012): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Tomos B1/B2 y C1/C2). Madrid: Biblioteca Nueva.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014): *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. [En línea: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-ES.pdf> Fecha de consulta: 03/06/2018].

Kim, Amy Jo (2011): *Smart Gamification: Seven Core Concepts for Creating Compelling Experiences* [En línea: https://www.youtube.com/watch?v=F4YP-hGZTuA&feature=youtube_gdata_player Fecha de consulta: 13/03/2018].

Koster, R. (2004). *A Theory of Fun for Design Game*. New York: Paperback. [En línea: <https://www.theoryoffun.com/theoryoffun.pdf> Fecha de consulta 08/05/2018].

Kramsch C. J. (2009). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

Labrador Piquer, María José y Morote Magán, Pascuala (2008): "El juego en la enseñanza de ELE", en *Glosas Didácticas*, 17, págs. 71-84. [En línea: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf> Fecha de consulta: 13/03/2018].

Leffa, Vilson J. (1988): "Metodologia do ensino de línguas", en BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. [En línea: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/metodos_espanol.pdf (traducción del texto original de Leffa 1988) Fecha de consulta: 01/05/2018].

Lorente Fernández, Paula y Pizarro Carmona, Mercedes (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 23. [En línea: http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-el_juego.htm Fecha de consulta: 13/03/2018].

- Martín Sánchez, Miguel (2009): "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (nº5), págs. 54-70. [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> Fecha de consulta: 27/02/2018].
- Moll, Santiago (2014): "Gamificación: 7 claves para entender qué es y cómo funciona". [En línea: <http://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/> Fecha de consulta: 13/03/2018].
- Nevado Fuentes, Charo (2008): "El componente lúdico en las clases de ELE", en *Revista de didáctica ELE, marcoELE*, (nº7). [En línea: http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf Fecha de consulta: 14/03/2018].
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.
- Ripoll, Oriol (2014): "Gamificar significa hacer jugar". [En línea: <http://lab.cccb.org/es/gamificar-significa-hacer-jugar/> Fecha de consulta: 13/03/2018].
- Robertson, M. (2010): "Can't play, won't play", en *Hide&Seek: Inventing new kinds of play*. [En línea: <http://hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/> Fecha de consulta 09/05/2018].
- Rodari, Gianni (1983): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara, S. A. [En línea: <https://es.slideshare.net/xiispa/gianni-rodari-gramtica-de-la-fantasa-introduccin-al-arte-de-inventar-historias> Fecha de consulta: 14/03/2018].
- Rodríguez Martín, J. R. (2015): "Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes", en *redELE: Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, (nº 27) págs. 174-188. [En línea: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20651/19/0> Fecha de consulta 13/05/2018].
- Steinberg, Leonard (1976): "La creatividad como rasgo caracterológico: nueva amplitud del concepto", en J. Curtís, G. Demos y E. Torrance (eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.

- Torres Sánchez, M^a Ángeles (1996): "La adquisición del nivel lúdico en el español como lengua extranjera", en *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (nº 6), págs. 81-99. [En línea: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/7393> Fecha de consulta: 14/03/2018].
- Van Eck, J. A. (1975): *The threshold level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press, edición eBook.
- Wilkins, D. (1976): *Notional syllabus*. Oxford: Oxford University Press.