



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

BASES TEÓRICAS Y APLICACIONES PRÁCTICAS DE LA GAMIFICACIÓN EN CLASE DE ELE PARA UN NIVEL A2

Alumno/a: Ruiz Jiménez, María Lorena

Tutor/a: Prof. D. Jerónimo Morales Cabezas
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Julio, 2020

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. La importancia del juego en clase	7
3.2. Teorías sobre el juego	8
3.3. El papel del juego en la enseñanza de la lengua extranjera.....	10
3.3.1. Teorías que respaldan el juego para la adquisición de una lengua extranjera.....	10
3.4. El juego en la enseñanza de la lengua extranjera	12
3.5. Del juego a la gamificación.....	13
3.6. Consecuencias de la gamificación: motivación y competitividad	14
3.6.1. Motivación.....	15
3.6.2. Motivación en el aula de ELE	16
3.6.3. Competitividad	17
4. ¿POR QUÉ USAR EL JUEGO EN EL AULA DE ELE?	19
4.1. Ventajas del juego en el aula.....	21
4.2. Inconvenientes	23
5. APLICACIONES PRÁCTICAS.....	25
5.1. Contexto	25
5.2. Objetivos	26
5.3. Contenidos	27

5.4.	Competencias.....	29
5.5.	Propuesta didáctica.....	31
5.5.1.	Temporalización	31
5.5.2.	Metodología de la propuesta didáctica	32
5.5.3.	Herramientas gamificadas para todo el curso	33
5.6.	Secuencia didáctica: ¿Qué hay hoy para comer?.....	37
5.7.	Evaluación	45
5.8.	Diversidad en el aprendizaje.....	47
6.	<i>CONCLUSIONES</i>	48
7.	<i>LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</i>	51
8.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	52
9.	<i>ANEXOS</i>.....	56
	ANEXO I. Tabla de recompensas.....	56
	ANEXO II. Letra de la canción del artista malagueño, “el Kanka”	58
	ANEXO III. Código QR individual para cada alumno	59
	ANEXO IV. Tabla para puntuar	59
	ANEXO V. Rúbrica para evaluar.....	60
	ANEXO VI. Ficha de autoevaluación, tetris.....	61

RESUMEN

El presente trabajo fin de máster responde a una cuestión generada a lo largo del curso entorno al interrogante de cómo enseñar ELE de forma enriquecedora y usando las herramientas que tenemos a nuestro alcance. El siguiente documento incluye, en primer lugar, una fundamentación teórica sobre la gamificación y lo que ello conlleva. En segundo lugar, se apoya esta fundamentación en una propuesta práctica configurada con objetivos, contenidos, competencias, metodología y procesos de evaluación que se articulan entorno al hilo conductor de las herramientas gamificadas.

El estudio aquí presentado pretende poner de manifiesto los beneficios de llevar al aula la gamificación para conseguir motivar al alumnado y favorecer de forma satisfactoria su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *gamificación, metodología, motivación, español como lengua extranjera, propuesta didáctica, nivel A2.*

Key words: *gamification, methodology, motivation, Spanish as a foreign language, didactic proposal, level A2.*

1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo surge del interés por conocer la técnica de trabajo denominada gamificación, que proporciona en el aula un ambiente, creemos, idóneo para motivar a los alumnos y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, este trabajo pretende aportar no sólo las bases sobre las que se sustenta dicha técnica sino un análisis de una posible repercusión de este proceso, como lo es la motivación y la competitividad.

Es por ello por lo que, este trabajo pretende aportar una visión teórica para poder conocer el enfoque desde distintas perspectivas y desde ahí proponer actividades, que permitan llevar a la práctica la teoría previamente presentada. De este modo, profesores de una lengua extranjera podrían beneficiarse de dicho trabajo por obtener conocimientos y aplicaciones prácticas para sus aulas.

Con este trabajo y su resultado, personalmente, pretendo prepararme mejor para mi futura actividad como docente, siendo esta preparación parte de una técnica novedosa que para ser exitosa debe haberse trabajado con anterioridad.

“Los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”

Francesco Tonucci

2. INTRODUCCIÓN

Si observamos el mundo en el que vivimos podemos ver cómo todo cambia rápidamente quizá como resultado de miles de posibilidades que tenemos a nuestro alcance. Esto incluye ámbitos de diversa índole y, por supuesto, incluye la educación.

En estos cambios, se ha observado que se intentan introducir aspectos lúdicos en casi todos los ámbitos de nuestra vida como modo de responder a un estilo de vida que busca la felicidad (Escribano, 2013).

Durante los últimos años, se ha investigado y estudiado el modo en que el proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar mejores resultados. Además, se ha buscado la manera para hacerlo de una forma eficiente que permita al alumnado aprehender de manera significativa.

Atrás quedaron, al menos sobre el papel, los métodos tradicionales que implicaban el famoso “la letra con sangre entra”. Con el paso de los años las metodologías se han interesado de forma mucho más consciente por despertar el interés del discente y por partir del aprendizaje desde un punto inicial experiencial y positivo.

Precisamente en este punto destaca una de las metodologías para enseñar más famosa que fue nombrada como “gamificación”, lo que en español se hace referencia como “ludificación” y que en este trabajo fin de máster, en adelante TFM, supone el eje vertebrador de todo el estudio.

Este término, gamificación, surge como necesidad de transformación de una educación que necesitaba nuevas fronteras y que buscaba cómo hacerlo. Se designó con este vocablo por primera vez en 2002 por Pelling (Marczewski, 2012) y trataba de explicar cómo, llevando el juego a tareas de la vida real, se podía aumentar la motivación y el compromiso adquiridos con las personas implicadas en él.

Siguiendo a Kapp (2012) gamificar es usar las reglas de un juego con sus mecanismos, su estética y su forma de pensar para generar un compromiso en las personas; motivando una acción, promoviendo el aprendizaje y resolviendo problemas. De este modo, gamificar puede entenderse como una forma de llevar el juego fuera de su contexto usual.

No se trata de enseñar jugando y no consiste en el simple hecho de usar un juego en clase. Se trata de llevar las características propias de un juego a el aula. Es decir, recrear las posibilidades e idiosincrasias de un juego real fuera de su contexto usual.

Lejos de concebir el juego como un pasatiempo es importante que se comprenda que mediante esta herramienta los alumnos llegan a ser autónomos. Además, para llegar a ello lo hacen pasando por una serie de estadios que comportan un aprendizaje significativo de forma que, difícilmente el alumno olvidará.

En este trabajo se irá desglosando la gamificación en distintos puntos partiendo de sus orígenes, conociendo sus ventajas e inconvenientes y acercándonos a su uso en un aula de español para extranjeros, concretamente para un nivel A2.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La importancia del juego en clase

El juego como tal, tiene distintas acepciones, quizá consecuencia de los distintos ámbitos en los que se desarrolla. En general el juego suele reconocerse como una actividad en la que mediante una serie de pasos podemos ganar o perder.

No obstante, Viciano y Conde (2002, p.83) van más allá y recogen el juego como “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia”. Con esta definición podemos entender que el juego no es sólo una herramienta didáctica más, sino que alude a un aprendizaje rico en experiencias personales y de desarrollo madurativo para toda la vida, es decir, “una actividad vital en indispensable para el desarrollo humano” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p.18).

Díaz (2012) expone que el juego es un método, una herramienta didáctica y también pedagógica que genera en el participante una asimilación consciente y entretenida de los conocimientos. De modo que genera hábitos y habilidades que conllevan el desarrollo del pensamiento, las cualidades morales y volitivas de la conducta y la formación de las propias convicciones.

En muchos casos el problema de los juegos viene dado por su percepción. Pensamos en ellos como un pasatiempo con los que los alumnos puedan disfrutar después de un largo trabajo.

Sin embargo, Musbalat (2012) defiende la idea de que los juegos no deben ser usados simplemente para completar el tiempo entre una actividad y otra. Debemos aprovechar sus múltiples beneficios en clase. Además, añade el autor, pueden ser usados como el “corazón” de nuestras lecciones y a partir de ellos hacer entender a los alumnos la parte del currículo que estemos desarrollando.

En este sentido Gee (2004) va más allá y escribe de un modo revolucionario sobre el uso de los videojuegos en el aula y de su importancia. Lejos de criticarlo expone los múltiples beneficios que nos ofrece;

Una tecnología interactiva inmensamente entretenida y atractiva construida alrededor de identidades [...] funcionan con buenos principios de aprendizaje, es decir, los incluyen en sus diseños y los fomentan; se trata de principios que son mejores que los aplicados en muchas de nuestras escuelas, basadas en la rutinización, en el regreso a lo básico y en el sometimiento a los exámenes (Gee, 2004, p. 248).

No hace falta que lleguemos a usar videojuegos en el aula para que entendamos lo más importante, desde hace años distintos estudios demuestran que debemos salir de esas rutinas de las que habla el autor y buscar nuevos caminos que la enseñanza recompensará con buenos resultados en el proceso de aprendizaje.

3.2. Teorías sobre el juego

Un recurso que aparece en el aula, quizá no de forma novedosa, pero sí con una nueva perspectiva totalmente diferente a la tradicional nos lleva a pensar en sus orígenes desde una perspectiva teórica.

A lo largo de los años son distintos teóricos los que reflexionado acerca de este elemento y han aportado con sus conclusiones pequeños halos de luz en un ámbito a veces oscuro.

En la primera mitad del siglo XX la Psicología Infantil consideró que el juego poseía por sí mismo una función biológica que permitía comparar el comportamiento lúdico animal con el humano (Gutiérrez, 2004).

Al hilo de esta concepción, Herbert Spencer (1897) expuso que el juego no tenía una función específica y que, por eso mismo, buscaba salidas en actividades superfluas a falta de algunas auténticas. Lo cual daba a entender que el juego era un proceso que generaba comportamientos en los niños de dudosa moralidad.

Años más tarde Karl Gross (1902), filósofo y psicólogo, consideró que el juego era una anticipación funcional para el niño con los cuales, sin darse cuenta, aprenden poco a poco a dominar su cuerpo y sus intenciones. En este sentido, introdujo por primera vez las funciones educativas del juego.

Por su parte Stanley Hall (1921) concibió el juego como una forma de recrear las actividades que desde nuestros antepasados se han ido sucediendo a lo largo de los años. En cierto modo, podría decirse que es un camino que tenemos para recapitular la evolución de la especie a lo largo de los años.

Recoge Gutiérrez (2004) que en la Teoría del juego infantil expuesta por Sigmund Freud en 1920 el autor recoge que el juego es la forma mediante la cual el niño da satisfacción a su instinto de ser humano.

Desde este enfoque analítico no podemos dejar de mencionar el trabajo de S. Freud que concluyó en su teoría que el juego en una de las líneas, al proponer una evolución que va del cuerpo a los juguetes y del juego al trabajo (la capacidad lúdica se transforma en laboral) (Gutiérrez, 2004, p.164).

Quizá a partir de este momento el juego fue concebido con una nueva funcionalidad a lo que Jean Piaget (1956) añadió que el juego constituye un modo de asimilación. Cada estadio por el que el niño va pasando da lugar a distintos tipos de juegos

en los que se ve interesado y de este interés el niño asimila el mundo que le rodea y aprende a interaccionar con él.

En definitiva, a lo largo de los años, y teniendo en cuenta sólo algunas de las teorías que han surgido vemos como el juego ha sido objeto de interés y estudio por sus múltiples opciones y funciones.

No sólo se reconoce como un mecanismo de asimilación de sus propias facultades sino también del modo en el que socializa e interactúa con el mundo que le rodea. Así como una forma de recoger de manera simbólica las tradiciones de nuestros antepasados y, por supuesto, la motivación que nos lleva al trabajo; esto último es, precisamente, el punto más importante a destacar en este trabajo que trata de llegar a un aprendizaje real y certero, partiendo de la motivación que produce el juego.

3.3. El papel del juego en la enseñanza de la lengua extranjera

Nos parece extremadamente importante que el profesor lea y piense sobre cómo ocurren los procesos de adquisición de una nueva lengua, para, a partir de eso, organizar sus recursos de forma que ellos permitan y propicien un aprendizaje efectivo, adecuando su metodología a la realidad y a los alumnos con quienes convive. (De Sousa et al., 2011, p.47.).

3.3.1. Teorías que respaldan el juego para la adquisición de una lengua extranjera

Cuando jugamos un elemento esencial es la estrategia que usamos para lograr satisfactoriamente terminar el juego. Para ello usamos información acerca de un tema en concreto. En el caso de los juegos lingüísticos el conocimiento que los jugadores usan está relacionado con vocabulario o estructuras de una lengua. Esto supone un uso real de lo que están aprendiendo y un interés añadido por aprender a usarlo.

Los juegos generan una atmósfera positiva para fomentar la motivación de los alumnos y generan un ambiente seguro en el que los alumnos se sienten con capacidad para usar la lengua sin miedo a equivocarse.

Hay muchas teorías que defienden el uso de juegos para adquirir una lengua extranjera, podemos destacar las siguientes:

La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo: Vygotsky

Vygotsky (1978) expuso que los niños adquieren su conocimiento de la vida mientras que interactúan con el mundo que les rodea. Los juegos les ayudan en este sentido a crear distintos escenarios en los que resulta más fácil adquirir el conocimiento y la cultura de la lengua meta.

Esto fue apoyado por Piaget en Khan (1995, p. 143) donde muestra que los juegos para niños son el establecimiento social más admirable. Lo que refuerza Eckman (1995) cuando dice que no podríamos imaginar el proceso de aprendizaje sin un contexto social.

La teoría de las inteligencias múltiples: Gardner

El promotor de esta teoría Gardner (1983) sugirió que el mundo es entendido de distintas formas por cada uno. Estas formas son las llamadas “inteligencias”, que se describen como la forma en la que las personas resuelven los problemas y encuentran el camino para aprender. Cada una de estas inteligencias podría ser abarcada por juegos, porque es un recurso que nos ofrece infinidad de oportunidades.

Aprendizaje significativo: Ausubel

Para Ausubel (1983) el conocimiento se adquiere partiendo de una estructura cognitiva previa a la que anclamos el conocimiento nuevo. Esto se consigue con las herramientas adecuadas y aquí es donde señalamos el juego.

“El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, 1983, p.48).

La importancia de lo social: Bruner

Bruner expone en su teoría que las personas aprendemos un lenguaje gracias a la interacción social y en el modo en el que nos involucramos en actos sociales que requieren comunicación.

Es por ello por lo que, los docentes al usar el juego en una clase de lengua extranjera están fomentando una situación comunicativa en la que mediante la interacción que se produce aprenderán la lengua de forma práctica.

Para Bruner:

“Lo que caracteriza al formato de los juegos es que está constituido por “hechos” generados y recreados por medio del lenguaje. El formato de los juegos ofrecerá una amplia gama de oportunidades para aprender el lenguaje y utilizarlo.” (Oyarbide 2004, p.14).

3.4. El juego en la enseñanza de la lengua extranjera

Hoy en día, cuando hablamos de conocer una lengua, también hablamos de conocer su cultura. Se ha entendido con el paso de los años que, intentar aprender una lengua pensando que sus costumbres son “raras”, y poco frecuentes, no genera el marco necesario para adquirir de verdad una lengua.

“Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultura”. (Guillén, 2004, p. 838).

En los enfoques más tradicionales la cultura era una especie de listado que se presentaba al alumnado sin contexto alguno y generando, al fin y al cabo, una especie de rechazo hacia lo desconocido. No obstante, la revolución en este sentido ha sido de gran calibre y actualmente la cultura se considera un elemento primordial y principal a la hora de conseguir que nuestros alumnos sean “comunicativamente competentes”.

Estos nuevos planteamientos suponen que para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo que los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc. (González, 2011, p.1).

La relación que se establece entre la cultura y la lengua es simbiótica. Se nutren mutuamente y a la vez se necesitan, y es por ello por lo que resulta necesario entender su importancia dentro del aula.

Y ¿cómo introducir la cultura en el aula de lengua extranjera? El juego es sin duda, en nuestra opinión, una de las mejores formas que podemos usar. Lejos de una exposición de situaciones que al alumno pueden parecerle del todo lejanas, debemos involucrarnos en experiencias que les acerquen a conocerlas realmente. En este punto, el juego permite la recreación y simulación de distintas situaciones que crean el contexto idóneo para su desarrollo.

No sólo en lo lingüístico, sino en lo antropológico, porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Labrador y Morote, 2008, p.73).

3.5. Del juego a la gamificación

Ya se han expuesto, en términos generales, las bases de la importancia del juego en la enseñanza. No obstante, para hacer un uso real de ellos, podemos formularnos algunas preguntas de investigación como esta: ¿cómo aplicamos los juegos dejando su carácter lúdico y pasamos a considerarlos una herramienta valiosa para la didáctica?

“La primera vez que se utiliza la palabra *gamification* es en 2003, cuando Nick Pelling funda la consultora *Conundra*, que ofrece precisamente utilizar las mecánicas de juego como recurso para vender productos de consumo” (Carrera, 2017, p.109). En un principio su uso fue más bien algo comercial. Sin embargo, pronto empezó a formar parte de otros ámbitos como el de la educación.

Naturalmente desde siempre el juego ha sido de algún modo parte de la escuela porque es una parte inherente a la infancia de los estudiantes. Además, desde hace algunos años, en la escuela el juego empezó a ganar un papel relevante y pasó a formar parte del aula. ¿Entonces por qué ahora la novedad usándolo? “Hablar de gamificación significa hablar nuevamente del juego y de su naturaleza, pero desde la óptica de un mundo renovado digitalmente” (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p.1).

Entonces, ¿en qué punto pasamos a considerar un juego como parte de la gamificación?

El juego no es solo una técnica, una metodología aplicada o aplicable a una tarea determinada, sino que es un aspecto que forma parte de esa tarea (...) Desde este punto de vista, pues, la gamificación no es solo “aplicar” las mecánicas

del juego en contextos ajenos a él, sino que sería, más bien, la identificación de aquel elemento lúdico que puede convertir una tarea en un juego (Carrera, 2017, p.110)

Es en este punto en el que consideramos la gamificación como el proceso mediante el cual el docente es capaz de reconvertir y de adaptar las características propias del juego como una parte de la enseñanza en nuestras aulas. “Gamificar una actividad no solo significa jugar. Puede que en muchos casos no represente ni tan siquiera diversión. La actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más” (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p.1).

Durante años, muchos estudios han intentado innovar buscando el mejor camino de enseñar y de hacer que los niños estén motivados y participen. En este punto la gamificación fue encontrada con la meta y solución de dichos estudios.

Kapp (2012) defendió la idea de que la gamificación, es el modelo perfecto para atraer la atención de los alumnos, incrementar su motivación e inspirarlos para resolver problemas. En resumen, podría decirse que definió gamificar como el camino por el cual se aplican los mecanismos de los juegos en un contexto que no es lúdico.

Esta misma idea la refuerzan Webach y Hunter (2014:28) “uso de elementos de los juegos y técnicas del diseño de juegos en contextos que no son de juegos”. Entendiendo que con ello se permite crear un contexto en el que los participantes se sienten parte de un objetivo común en el que deben involucrándose trabajando con un sentimiento de grupo que hace que el miedo a la intervención en las distintas actividades pase a un segundo plano.

3.6. Consecuencias de la gamificación: motivación y competitividad

La gamificación tiene, en nuestra opinión, infinitud de beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como venimos desarrollando. No obstante, “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. (Del Moral et al., 2012, p.14).

En esta planificación pedagógica, normalmente nos fijamos en las actividades previas a la gamificación y en cómo atajar las distintas posibilidades que se nos ofrecen. Sin embargo, considero que, en primer lugar, debemos poner el énfasis en entender qué tipo de reacciones y sensaciones se generan de este proceso de modo que podamos obtener el mejor resultado.

3.6.1. Motivación

La motivación como término, me atrevería a decir, que es siempre una definición inacabada. Implica y genera tantos factores a su alrededor que acaba por resultar difícil su concepción. La RAE la define como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Es decir, un conjunto de condiciones que de forma interna o externa nos mueven a hacer algo, nos enseñan el camino para conseguir nuestras metas o, incluso, nos generan nuevos objetivos.

La palabra “motivación” proviene etimológicamente del latín *movere* “moverse”, estar conectado con el movimiento. (Luo, 2019, p.10). Motivarse es moverse hacia algo con lo que hemos conectado, algo que de alguna forma nos engancha.

La motivación resulta de la interacción consciente e inconsciente de factores como la intensidad del deseo o la necesidad, el incentivo del valor de la recompensa y las expectativas sobre lo que les motiva de la tarea. En definitiva, según Gardner (1985) la motivación es el deseo sostenible de una persona que hace que su esfuerzo continúe para llegar a un fin determinado.

Existen dos tipos de motivación. Por un lado, la motivación intrínseca que parte de la propia persona y es generada por sí mismo, por el deseo de sentirse realizado o por la intención de conseguir algo para la propia autorrealización.

Por otro lado, la motivación extrínseca, que está relacionada con factores ajenos a la persona en cuestión, se genera a su alrededor y hace que el sujeto se sienta atraído por lograr un fin determinado.

En el caso de los alumnos, dependiendo de su edad y de su relación con el idioma del aula la motivación será de un modo u otro, pero por lo general, buscaremos la motivación extrínseca que es la que como docentes podemos gestionar desde un principio.

Es interesante y necesario conocer estos aspectos de la motivación para poder acercarnos a ellos y que nos lleven de una forma directa a la efectividad del aprendizaje. Espí y Azurmendi (1996) exponían que el aprendizaje y la motivación tienen una relación recíproca ya que a mayor motivación mejor aprendizaje.

3.6.2. Motivación en el aula de ELE

En el aula de lengua extranjera, “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 quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación” (Arnold y Brown, 2000, p.30).

Es decir, entendemos que el profesor debe conocer la motivación de sus alumnos y tomar ese análisis como punto de partida.

A veces, supone un reto difícil, si no se da con las herramientas adecuadas, encontrar la verdadera motivación de los alumnos. Ello deriva en una clase rutinaria y tradicional de enseñanza de lengua extranjera, “el problema en el aula de ELE viene cuando no se tiene en cuenta lo que motiva al alumno y se le obliga a trabajar meramente para completar las actividades programadas” (Luo, 2019, p.12).

Existen distintos elementos que podemos y debemos tener en cuenta para acercarnos a ellos, algo tan “sencillo” como la observación es el instrumento más útil, debemos preguntar e involucrar a los alumnos para que ellos mismos reflexionen sobre este aspecto y, por supuesto, valorar otros instrumentos.

En el aula de lengua extranjera,

“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 la motivación” (Arnold y Brown, 2000: 30).

Es decir, entendemos que el profesor debe conocer la motivación de sus alumnos y tomar ese análisis como punto de partida.

A veces, supone un reto difícil, si no se da con las herramientas adecuadas, encontrar la verdadera motivación de los alumnos. Ello deriva en una clase rutinaria y tradicional de enseñanza de lengua extranjera, “el problema en el aula de ELE viene cuando no se tiene en cuenta lo que motiva al alumno y se le obliga a trabajar meramente para completar las actividades programadas” (Luo, 2019, p.12).

Existen distintos elementos que podemos y debemos tener en cuenta para acercarnos a ellos, algo tan “sencillo” como la observación es el instrumento más útil, debemos preguntar e involucrar a los alumnos para que ellos mismos reflexionen sobre este aspecto y, por supuesto, valorar otros instrumentos. Sabemos que cada niño presenta su propio estilo de aprendizaje como ya apuntaban Gardner y Bloom, “cuanto más amplia sea la variedad de actividades más posibilidades tenemos de averiguar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y ver qué métodos funcionan y cuáles no”, (Riquel, 2014, p.5).

3.6.3. Competitividad

La gamificación debe ser usada como un camino saludable y motivador para que los alumnos puedan adquirir la lengua de forma inconsciente, generando dentro de ellos el deseo de continuar y buscar mejoras. No obstante, no siempre es fácil. Al mismo tiempo que de la gamificación obtenemos la motivación de los alumnos, también se genera un deseo de obtener el fin antes que los demás. De hecho, Cassidy y Lynn (1989) distinguen que la motivación tiene distintas dimensiones y una de ellas es la competitividad.

Tradicionalmente se ha asociado motivación de logro a competición y “trepismo” o aprovechamiento social; tal equiparación es errónea pues mientras a quien está motivado u orientado al logro no le importa ni impide que los demás también lo alcancen, quien sí actúa competitivamente hará cualquier cosa para que los demás no accedan, alcancen o tengan las mismas posibilidades de lograr el éxito (Soriano, 2001, p.10).

Por esto mismo, es importante entender que la competitividad estará dentro de los componentes de la gamificación, pero bien encauzada nunca supondrá un problema sino más bien una virtud. Uno de los elementos que se generan en actividades relacionadas

con el juego son la competición. En cierto modo, precisamente esta competitividad estimula y genera interés en las actividades, ya que naturalmente, ellos quieren ganar.

Garaifordobil y Fagoaga (2004) explicó en su estudio los beneficios que tiene esta metodología, expuso que promueve la cohesión en el grupo, reduce conflictos, ayuda a desarrollar la habilidad de resolver problemas, incrementa las habilidades sociales y ayuda a los alumnos a desarrollar su moralidad. Pero para obtener todos estos beneficios es muy importante dirigir la gamificación a la cooperación y no a un ambiente competitivo que podría tener efectos negativos como ansiedad o actitudes antisociales como la competitividad mal enfocada.

Quizá deberíamos preguntarnos si existe la competitividad bien enfocada, es decir, si en algún caso esta es sana. A lo largo de los años, en educación se ha tratado este enfoque. De hecho, Johnson y Johnson sostenían que la competición es una forma de organizar el aprendizaje en el aula, afirma Cassany (2004) que fue el tipo de escuela instaurada en España durante mucho tiempo, sentando en las primeras filas a los mejores alumnos y dejando a los menos eficientes al final.

Otros autores no se mostraban tan estrictos dictaminando la competición en el aula, Lawrence (2004), proclamaba que la competición es una forma de enriquecer el proceso de aprendizaje y de convertirlo en un proceso mucho más activo.

Tal y como expone Cantador (2016) lo que parece evidente es que ciertos aspectos de la competición en el aula pueden dar buenos resultados si se estudia cómo hacerlo. Es por ello por lo que, Schindler y Pfattheicher (2017) expuso que si consideramos actividades cortas que premian a los vencedores de un modo insubstancial y con un claro enfoque centrado en el proceso de aprender y no en los resultados estaremos logrando un buen camino para la motivación/competición en el aula.

En todo esto el equilibrio debe ser la clave que nos haga entender que en su justa medida la competitividad en el aula nos puede ser de gran ayuda. Gutiérrez (2004, p.174) expone que “es preciso educar en la competición para evitar caer en casos como no querer participar por miedo al fracaso, a la burla, perder la autoestima ante sucesivos fracasos, etc.” En otras palabras, la competición es parte de la vida y enseñar a nuestros alumnos a gestionarla y hacer de ella una herramienta a su favor debe estar entre nuestros objetivos.

Para ello, Cantador (2016) expone distintas pautas; por un lado, que el premio sea simbólico que se vea por los demás como un objetivo alcanzable de forma colaborativa y que les involucre a nivel personal y del grupo.

Por otro lado, la competición no debe alargarse y además debe exponerse el objetivo durante el proceso y no al final (en los resultados) para que se relacione que el hecho de ganar o perder no es lo importante sino lo que aprendemos durante el camino.

4. ¿POR QUÉ USAR EL JUEGO EN EL AULA DE ELE?

Aprender una lengua extranjera se ha convertido en uno de los puntos más importantes de la vida de las personas, independientemente de su edad. Aprender una lengua es, hoy en día, una herramienta con la cual nos sentimos más libres para expresarnos y para conocer sin límites. “El aprendizaje de L2 se ha transformado en uno de los requisitos curriculares más importantes para la formación de profesionales de todas las áreas de trabajo” (De Sousa et al., 2011, p. 47.).

De modo que, ha cobrado una importancia en nuestra sociedad que resulta un proceso motivador buscar de forma incesante el mejor modo para conseguir buenos resultados. Riquel (2014) expone “se ha venido comprobando, la dimensión afectiva es un elemento de gran importancia en el aprendizaje en general pero mucho más en el aprendizaje de segundas lenguas” (p. 5). Por esta razón, buscar mecanismos que apelen a la dimensión emocional del aprendizaje será, casi siempre, de un eficaz proceso de aprendizaje.

Cuando jugamos creamos una experiencia lúdica y diferente en la que los alumnos se sienten involucrados. Al final, uno de los objetivos principales del profesorado de ELE es hacer al alumno “sentirse motivado por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje” (Arnold y Brown, 2000, p.33).

Todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente... donde esta actividad se revela del todo es particularmente, en el juego. Juego de palabras, juego con las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.; en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los

hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten. (Yagüello, 1983, p.12 en Labrador y Morote, 2002, p.72-73).

Como expone Yagüello (1983), el juego nos permite conectar con esa parte del lenguaje que hace que la comunicación y la forma de interaccionar con el aprendizaje de las palabras sea fructífero. “Hoy se preconiza el aprendizaje de L2 a través de la interacción entre los estudiantes en las más diversas situaciones que impliquen algún uso lingüístico oral o escrito” (De Sousa et al., 2011, p. 48).

Por esta misma razón, el juego genera en el aula un clima en el que todos los componentes del grupo quieren participar, mediante la interacción. Al final, el hecho de que se comuniquen genera el deseo intrínseco de saber cómo hacerlo en un idioma que no es el suyo. Naturalmente, este deseo no estará totalmente relacionado con un aspecto gramatical en concreto si se deja usar el juego libremente.

Autores como Dörnyei y Krashen han mostrado que la inclusión de actividades lúdicas en el aula da lugar a buenos resultados siempre y cuando dichas actividades se incluyan con un propósito concreto y no como una simple herramienta de “descarga” para el profesor o “descanso” para el alumno. (Riquel, 2014, p.4).

No obstante, si se crea una situación lúdica con perspectiva se puede encajar, con diferentes mecanismos, que el aspecto lúdico encuentre su proyección con el contenido gramatical. Aunque, naturalmente, ello requiere planificación y conocimiento de los distintos procesos que se verán involucrados.

Esta planificación y gestión del aula de lengua extranjera es parte de la implicación que requiere por parte del profesorado la didáctica de esta materia. “El aprendizaje de una nueva lengua, cuando no ocurre en el país nativo, es un proceso complejo y lento, diferente al aprendizaje de las demás disciplinas escolares, con las que el alumno está acostumbrado” (De Sousa et. Al., 2011, p.47).

4.1. Ventajas del juego en el aula

Una de las principales ventajas que provee el juego dentro del aula es el indudable hecho de que genera un ambiente seguro para el discente. En un aula donde la interacción se considera clave, los alumnos se sienten ridículos ante la posibilidad del error. “Con los juegos se crea un clima más relajado donde (...) van perdiendo poco a poco este miedo “abandonándose al juego”, (Bertrand, 2007, p. 66).

Este hecho, sin duda, es uno de lo más destacados a la hora de entender los beneficios del juego. Schumann (1994) presentó en sus trabajos que mentalmente el ámbito emocional y cognitivo se distinguen, pero no son inseparables, con lo cual, desde una perspectiva neurológica, el afecto es una parte del conocimiento, es por ello por lo que coincido con el autor y considero que los sentimientos deben cobrar un especial interés por parte del docente.

Además, los juegos ofrecen al aula de ELE un papel socializador fundamental (Bertrand, 2007), los alumnos buscan estrategias con las que interactuar y buscar la forma de defender sus ideas y trabajar para conseguir un objetivo común para el grupo, creando lazos entre los participantes.

En relación con ello, Arnold (2015) postuló que desde una posición psicológica sabemos que el conocimiento nos ayuda a establecer objetivos y procedimientos para que logremos alcanzarlos, pero que es el afecto el que provee la energía necesaria para trabajar por conseguir dichos objetivos. De forma que, como docentes, debemos fomentar dicha energía procedente del afecto para que los alumnos venzan el miedo y generen interés por seguir aprendiendo.

Otra de las ventajas más reseñables del uso de gamificación es “la importancia de la participación del alumno en su proceso de aprendizaje” (Suelves et al., 2018). Esto se ve reflejado en el cono de Dale (2016) (Figura 1).



Figura 1. El cono de aprendizaje de Dale adaptado por Fernández (Fernández, 2015)

Con este cono, vemos reflejada la influencia que tiene en el aprendizaje un alumno que tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje. Involucrándose en lo que hace, de modo que convierte el conocimiento en un aprendizaje significativo. Con los juegos, conseguir esto se ve facilitado por el hecho de que los niños, para quienes se planteará posteriormente la parte práctica, se activan y juegan, de modo que se implican en el proceso.

Otra de las ventajas que posee es “el feedback inmediato y continuo o la personalización del aprendizaje” (Suelves et al., 2018) con el juego podemos adaptar los procesos de distintas e infinitas maneras para satisfacer las necesidades que nos presentan los alumnos y, además, podemos corregir sobre la marcha los posibles errores.

Bertrand (2007) exponen que los juegos en el aula de ELE también favorecen la creatividad, la participación y la curiosidad saliendo de los ejercicios mecánico que

ofrecen muchos manuales y convirtiendo el juego en un desafío que favorece la concepción del aprendizaje como algo interesante y motivacional.

El uso de la gamificación en el aula de lengua extranjera nos permite crear y adaptar a los alumnos una cantidad muy variada de recursos que harán que se propicie el uso de la lengua en el aula. “Se aplica uno de los principios básicos de la Pedagogía y la Psicología y es que “se aprende jugando”, con lo que alcanza una mayor satisfacción en la realización de las actividades educativas, lo que aumenta la retención y significatividad de lo aprendido y el deseo de continuar haciéndolo” (Suelves et al. 2018).

El uso de la gamificación en el aula de lengua extranjera nos permite crear y adaptar a los alumnos una cantidad muy variada de recursos que harán que se propicie el uso de la lengua en el aula. “Se aplica uno de los principios básicos de la Pedagogía y la Psicología y es que “se aprende jugando”, con lo que alcanza una mayor satisfacción en la realización de las actividades educativas, lo que aumenta la retención y significatividad de lo aprendido y el deseo de continuar haciéndolo” (Suelves et al. 2018).

La gamificación está también apareciendo más en ambientes de aprendizaje online. La Universidad Kaplan (EEUU), por ejemplo, usó gamification en su licenciatura en IT (tecnologías de la información) tras realizar de forma exitosa su curso piloto de Fundamentals of Programming. Las notas de los estudiantes mejoraron un 9% y el número de estudiantes que suspendieron la asignatura decreció disminuyó en un 16%. La universidad está usando software de gamification que puede ser integrado en LMS y otras aplicaciones web (Johnson et al. 2014, p.56)

4.2.Inconvenientes

“En el fondo, la Gamificación no tiene más ni menos inconvenientes que cualquier otra nueva metodología que queramos implantar” (González, 2016, p.67). Sin duda, tal y como afirma González, cualquier metodología que quiera implantarse conlleva tras de sí cambios y adaptaciones que requieren esfuerzo.

No obstante, en ese trabajo por adaptar la nueva metodología al entorno en que se desarrolla, se realiza una profundización en el contenido que se está proponiendo y se logra ahondar más en lo que queremos conseguir.

Uno de los inconvenientes más reseñables de la gamificación es el hecho de que encontrar con el punto medio en el que todo encaja es difícil. Tal y como señalan Sánchez y Colomo-Palacios (2012) no es sencillo de gestionar, ya que establecer los objetivos y su medición implican cierta filosofía de prueba y error.

Dependerá del tipo de alumnado con el que estemos trabajando y de las diferentes necesidades que estos mismos necesiten. Aunque, casi con total seguridad, una metodología de estas características mucho más flexible requiere más adaptación que aquellas que se dedican, por ejemplo, a seguir un manual cumplimentando ejercicios escritos y examinando como única vía de aprendizaje.

Para Werbach y Hunter (2012) el valor de los juegos de rol (entre otros) generaban diversión y provocaban una mayor participación del usuario en el corto plazo. Sin embargo, la tendencia disminuía considerablemente con el paso del tiempo por las repeticiones, por eso mismo habría que usar distintas dinámicas para intentar mantener siempre el interés de los participantes.

Por otra parte, Mittelmark y Riccio (2012) exponían que con la gamificación la didáctica puede derivar en una conceptualización que no sea suficientemente rica y en una implementación de elementos del juego no muy acertada. Es importante generar marcos conceptuales en los que el juego no suponga nunca un impedimento para aprender el contenido que se está trabajando.

Para finalizar, cabe destacar que la competitividad es uno de los defectos más agravados que surgen de la gamificación. Por eso mismo, se le dedica un apartado previamente en este mismo trabajo. Tal y como comentan Mittelmark y Riccio (2012) si la gamificación no se adapta a las circunstancias puede generar gran desmotivación entre las personas involucradas. Ya que no se tendrán en cuenta a aquellos a los que les cueste más llevar a cabo dicho ejercicio, tendiendo, en cierto modo, a marginar y dejar fuera de juego a muchos de los participantes.

5. APLICACIONES PRÁCTICAS

Este apartado se crea para llevar a cabo la teoría que se expone anteriormente sobre la gamificación y su uso. Para ello, expongo una propuesta didáctica que muestre de forma práctica cómo llevar a cabo la gamificación en un aula con unas características específicas.

El planteamiento didáctico no será creado únicamente por elementos gamificados. Como venimos describiendo anteriormente el equilibrio entre distintas metodologías y la selección de los mejores elementos de cada una de ellas, creemos que dará el mejor resultado. No se trata de exclusividad sino de ser capaces de coordinar las ventajas de cada metodología para crear una propuesta didáctica que responda y ayude a todos los alumnos.

La propuesta didáctica que propongo responde a una serie de objetivos y de contenidos. Para alcanzar esos objetivos y contenidos se plantean una serie de sesiones durante las que se trabajan de forma interdisciplinar las distintas habilidades. Lo que se muestra a continuación es un “planteamiento didáctico” que usa recursos gamificados, además, de otro tipo de actividades para equilibrar la tarea pedagógica desde distintos prismas, teniendo como hilo conductor la metodología gamificada.

5.1. Contexto

El centro de idiomas para el que está pensada esta propuesta didáctica se llama *Cervantes Escuela Internacional*, está situada al sur de Andalucía en la provincia de Málaga, concretamente en el barrio de Pedregalejo. El centro cuenta con aulas TIC dotadas de equipos informáticos unipersonales, proyectores, Pizarras Digitales Interactivas y WI-FI.

Esta propuesta didáctica está pensada para un grupo de 20 estudiantes de español no nativos, con buen nivel de inglés, de una edad comprendida entre los 13 y 14 años que según Piaget se encuentran en la *etapa de operaciones formales*, en la cual los alumnos tienen capacidad para utilizar la lógica y de esa forma obtener conclusiones abstractas que no tienen que estar ligadas a experiencias vividas de primera mano, como en estadios anteriores. Es decir, desarrollan el razonamiento hipotético deductivo.

Es un grupo heterogéneo, en el que cada uno tiene sus propias curiosidades lo cual me ayuda a mí como profesora a mostrar al resto de la clase nuevas ideas que van surgiendo en cada momento como resultado de sus diferencias.

Son un grupo de habilidades mixtas lo cual es bueno porque a la hora de realizar tareas pueden ayudarse. Hay algunos perfiles de estudiantes que son más líderes y otros que prefieren pasar desapercibidos porque son más tímidos.

Por eso es bueno encontrar proponer este tipo de trabajo con una nueva metodología que crea situaciones de aprendizaje colaborativo mediante el cual cada uno de ellos puede desarrollar de la mejor forma posible sus capacidades.

En este tipo de actividades, se genera un vínculo en el que los perfiles de líderes y los perfiles más tímidos, encuentran su lugar en una actividad común. Todo ello, se enriquece por el objetivo común de conseguir el fin de la actividad.

De forma que, proponiendo distintas actividades todos ellos encuentran respuesta para sus necesidades, gustos, perfiles y aptitudes. Lo cual supone obtener los mejores resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Objetivos

Para realizar esta propuesta didáctica se tienen en cuenta los siguientes objetivos descritos por el Instituto Cervantes (2007) para un nivel de A2 de ELE:

- 1.1.2. Participar en los intercambios comunicativos que requieran las transacciones, dirigiéndose a las personas y lugares adecuados y solicitando y proporcionando información de carácter sencillo, siempre que el interlocutor colabore en caso de dificultad (hablando lentamente y vocalizando, reformulando, etc.).
- 1.2.1. Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
- 1.3.2. Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente.

En concreto estos objetivos se desarrollarán teniendo como hilo conductor la temática de la *comida*:

- O1. Comprender oralmente vocabulario referido a la comida.
- O2. Comprender la forma gráfica del vocabulario referido a la comida.
- O3. Intercambiar información sobre sus gustos alimenticios.
- O4. Seleccionar y extraer información relevante de un texto sobre la carta de un restaurante.
- O5. Usar de forma escrita vocabulario referente a la comida.

5.3. *Contenidos*

Los contenidos hacen referencia al conocimiento y las habilidades que queremos que desarrollen nuestros alumnos. En el área de lengua extranjera, los contenidos se orientan a la adquisición de la competencia comunicativa del idioma extranjero, en este caso, mediante la adopción de un enfoque comunicativo que enfatice las destrezas comunicativas. Deben elegirse teniendo en cuenta una serie de criterios para saber que nos estamos adaptando al alumnado:

- Las características psico-evolutivas de los estudiantes y su realidad e intereses.
- La integración de las diferentes habilidades (expresión y comprensión oral y escrita) y su tratamiento interdisciplinar.
- La integración de conceptos, procedimientos y actividades para garantizar el desarrollo de las competencias claves.

Los contenidos se organizan en cuatro bloques que incluyen y relacionan de forma transversal vocabulario, funciones, ortografía, fonética, gramática y aspectos socioculturales.



BLOQUE 1: COMPRENSIÓN ORAL

Este bloque persigue el desarrollo de la comprensión de textos orales trabajando en:

- Identificación y comprensión de los aspectos clave dentro de una conversación corta y sencilla en un contexto familiar sobre temas de interés para los alumnos.

- Entendimiento de mensajes orales de uso habitual y en oraciones simples (instrucciones, indicaciones, saludos).
- Comprender el mensaje general de los mensajes, como anuncios publicitarios.



BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES, EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Este bloque persigue el perfeccionamiento de la competencia oral mediante el desarrollo de la habilidad comunicativa a través de:

- El desarrollo de estrategias clave en relación con la interacción, el diálogo y la escucha activa.
- Entendimiento de conversaciones cortas que requieran de un intercambio directo de información sobre temas familiares.
- Uso de estrategias verbales y no verbales para empezar, mantener o terminar conversaciones.



BLOQUE 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Este bloque persigue el desarrollo de la comprensión de textos escritos mediante:

- El desarrollo de estrategias básicas para extraer información de diferentes fuentes escritas.
- Entender el sentido general e identificar el tema de un texto.
- Desarrollo de estrategias lectoras.

BLOQUE 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Este bloque persigue el desarrollo de estrategias escritas mediante:

- La escritura de textos cortos en papel o usando tecnologías, creando textos con oraciones cortas, usando la ortografía y puntuación correcta para hablar sobre temas relacionados con su día a día.
- Búsqueda de la creatividad y trabajo de un modo interdisciplinar esta destreza.
- Desarrollar estrategias para escribir de forma correcta en diferentes formatos.

En concreto para esta propuesta didáctica estos cuatro bloques se especificarán en desarrollar los siguientes contenidos, recogidos para el nivel de A2 en el Instituto Cervantes (2007):

Contenido funcional:

- C1. Pedir algo en un establecimiento público.
- C2. Expresar intenciones.
- C3. Verificar que se ha comprendido lo dicho.

Contenido gramatical:

- C4. Entonación.
- C5. Indicadores de habitualidad y frecuencia.
- C6. Oraciones enunciativas para expresar sus gustos culinarios.

5.4. Competencias

Las competencias han pasado a formar parte del currículum de todo el proceso educativo. Las competencias clave pueden definirse como una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes que permiten al alumno a ser más independiente en cuanto a su proceso de aprendizaje se refiere. Desarrollando así estrategias que le permitan seguir aprendiendo en su día a día de una forma efectiva.

Con el aprendizaje de una lengua extranjera y, por ende, con esta propuesta didáctica, contribuimos a desarrollar de diferentes formas las competencias:

COMPETENCIAS CLAVE	CONTRIBUCIÓN DE ELE
 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Los alumnos usan las cinco habilidades, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita de un modo integrado para expresar distintos mensajes.
 COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	El desarrollo del pensamiento lógico-matemático y las técnicas de razonamiento se ponen en práctica durante el aprendizaje de español cuando los alumnos secuencian, asocian, razonan, etc.
 COMPETENCIA DIGITAL	Las tecnologías ofrecen la posibilidad de comunicarnos con gente de cualquier parte del mundo a tiempo real, creando contextos comunicativos de diversa índole. Por eso mismo, al aprender una lengua extranjera estamos facilitando y haciendo más efectivo aún el uso de las tecnologías.
 APRENDER A APRENDER	Aprender una lengua extranjera persigue la reflexión en el propio proceso de aprendizaje, promoviendo la capacidad de pensar de una forma más eficiente y desarrollar estrategias para saber cómo hacerlo.
 COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA	Existen diferencias a la hora de actuar entre las distintas culturas. Cada país establece entre su población patrones de conducta que están socialmente aceptados, por esa razón conocerlos

	entre dentro del aprendizaje de la lengua y también del uso efectivo de ella.
 SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	El aprendizaje de español como lengua extranjera ofrece la oportunidad de escoger las estrategias más eficaces para aprender y saber cómo usarlas a la hora de adquirir progresivamente la lengua extranjera.
 CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	Los propios alumnos pueden apreciar las diferencias entre la cultura española y la propia y de esa forma respetar y tolerar las diferencias entendiéndolas como una parte enriquecedora que forma parte del lenguaje.

En todas las sesiones se muestran las siete competencias (por medio de sus símbolos) haciendo referencia a su desarrollo interdisciplinar dentro del currículo.

5.5. Propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar con base en una serie de herramientas gamificadas cómo se llevaría una propuesta didáctica cuya temática sea la comida. La gamificación en este caso se llevará a cabo mediante una serie de pautas que los alumnos irán siguiendo.

5.5.1. Temporalización

Esta unidad didáctica que tiene como hilo conductor la temática de la comida, se estructura en siete sesiones de una hora que irán realizándose a lo largo del segundo trimestre del curso, considerando este como un momento idóneo en el que ya conozco al alumnado porque tenemos un bagaje juntos, de forma que podré seguir reforzando el contenido en unidades posteriores.

Cada sesión se dividirá en tres partes a las que corresponde un tiempo determinado, hay que tener en cuenta que los primeros cinco minutos están descontados

del total porque serán dedicados a la aplicación *Duolingo* (explicado en el siguiente epígrafe).

Con las tres partes generadas se crea una rutina que proporciona el sentimiento de orden y organización en el aprendizaje y provee, además, efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-  Pre-actividad: para activar el conocimiento e introducir la temática de la sesión.
-  Actividad central: en la que el contenido en cuestión es desarrollado.
-  Post-actividad: para consolidar lo aprendido y reforzar lo aplicado durante la sesión.

5.5.2. Metodología de la propuesta didáctica

Para esta propuesta didáctica la metodología que se propone usar se basa en un método ecléctico, no se centra sólo en un modelo pese al estudio pormenorizado que se muestra de la gamificación. De esta forma, se pretende hacer ver que la mejor forma de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por obtener de distintos métodos los puntos fuertes.

En este caso se trabajará usando varios enfoques, comunicativo para dar prioridad al uso del español como lengua extranjera como un instrumento mediante el que comunicarse y expresar sus propias ideas. A la vez, se lleva a cabo un enfoque por tareas ya que las diferentes sesiones tienen distintas actividades en las que el alumno debe realizar parte de una actividad final.

Así mismo, también entra dentro de la dinámica metodológica de esta propuesta el enfoque orientado a la acción ya que tiene en cuenta las capacidades de cada uno de los alumnos como agente social, entendiendo sus recursos emocionales y tratándolos como parte esencial de la educación. Los alumnos irán desarrollando en cada una de las sesiones una serie de actividades que logren desarrollar las diferentes habilidades relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua (compresión oral y escrita, expresión oral y escrita).

Las diferentes actividades que se van organizando durante las diferentes sesiones tienen como eje vertebrador un componente lúdico que además se ve reforzado por las

recompensas que puede ir consiguiendo el alumno, en distintos formatos. Todo el proceso viene a destacar el proceso primordial del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, la metodología planteada para esta propuesta didáctica busca adaptarse a las distintas situaciones en todo momento promoviendo un proceso motivacional para el alumno. Como expone Montijano (2001) parece lógico pensar que existe un principio de causalidad entre la calidad de actuación que muestra un docente y la efectividad de su metodología en el aprendizaje. A esto, añade Cervera (2002) que el rol del docente debe dejar a un lado la posición de poseedor de conocimiento para obtener un nuevo modelo que ser facilitador de la información. De forma que, lógicamente, buscaremos adaptar la metodología a quienes queremos facilitar el aprendizaje.

5.5.3. Herramientas gamificadas para todo el curso

ClassDojo

En primer lugar, como parte general del curso, debemos tener en cuenta que mediante el uso de la aplicación *ClassDojo*, (figura 2). En esta aplicación cada alumno tiene un avatar que les representa dentro de la clase. Cada alumno irá almacenando puntos según su comportamiento en el aula; por ejemplo, si ayuda a sus compañeros, se esfuerza, es ordenado, trae las tareas hechas, pregunta las dudas, etc.

Estas acciones quedan recogidas en el aula con un cartel (Anexo I) para que ellos siempre sepan qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar sus puntos. Dentro de la aplicación diariamente el discente debe recoger qué puntuación ha obtenido el alumno. Además, esto también lo podrán ver los padres. Es motivante para ellos saber que al final del mes podrán conseguir alguna recompensa, por ejemplo, cambiar el avatar dentro de la aplicación, salir a la pizarra para contar alguna anécdota, elegir un ejercicio que no tiene que hacer en casa, elegir dónde sentarse durante todo un día, etc.

Además, toda la clase también suma puntuación por lo que al final del mes, si la toda la clase ha conseguido sumar un número de puntos pueden obtener una recompensa conjunta. Por ejemplo, salir un rato antes al recreo durante una semana, decorar la clase con los carteles que elijan, etc.



Figura 2. Imagen de la aplicación ClassDojo con un aula ficticia generada en la que se muestran alumnos y sus puntuaciones

Duolingo

La aplicación de Duolingo permite que cada alumno tenga su propio perfil y pueda ir avanzando superando así distintos retos. Cada día antes de empezar, al llegar a clase cada alumno dedicará 5 minutos a la aplicación, previamente se establecerá el reto diario de 5 minutos al día de forma que, al completarlo, según las respuestas que hayan dado ganen más puntos o menos.

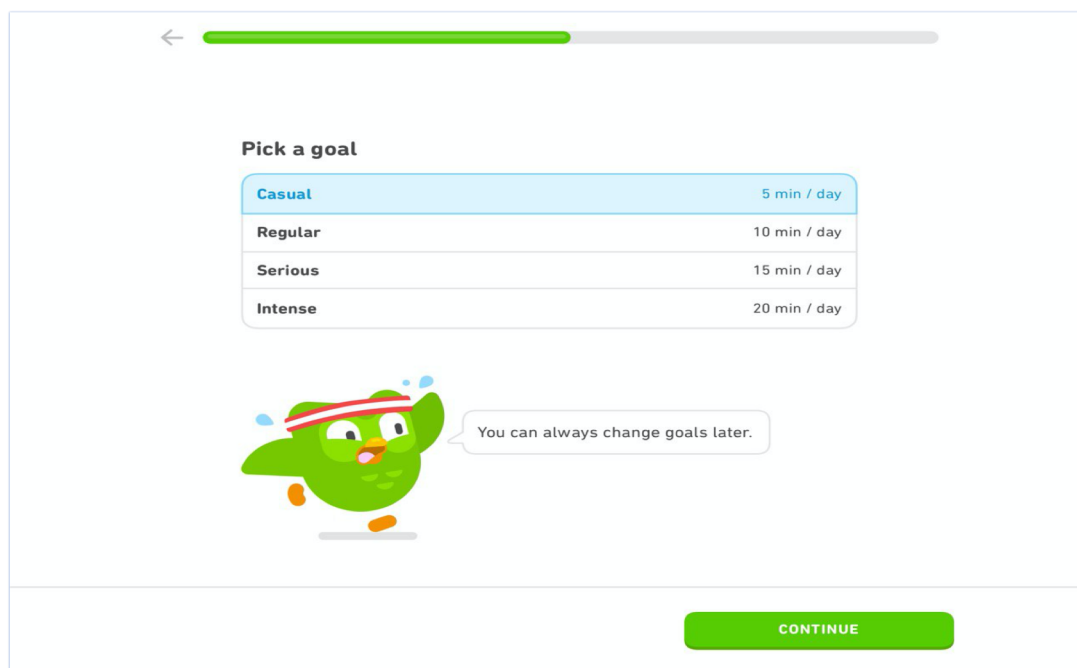


Figura 3. Imagen de la aplicación *Duolingo*, selección del reto diario cinco minutos

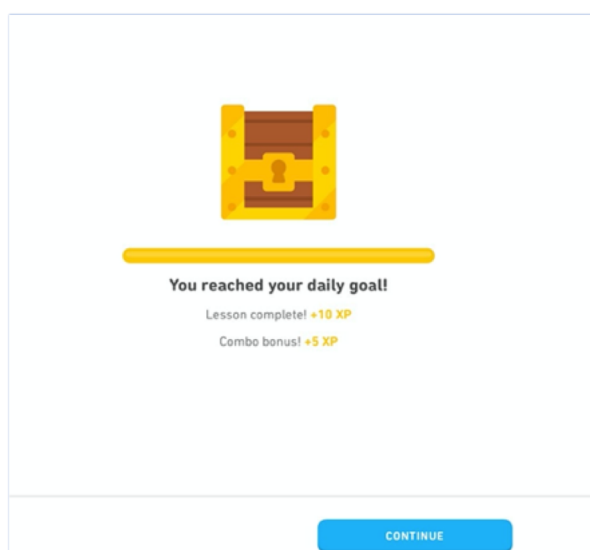


Figura 4. Imagen de los puntos obtenidos en la aplicación *Duolingo*

De esta forma, se fomenta la rutina diaria de estudio del alumno y el aprendizaje autónomo con una aplicación que, además, permite que el alumno siga aprendiendo desde casa. Es una manera de abrir las fronteras del aprendizaje saliendo de los contenidos que proponen los libros e interrelacionando de un modo interdisciplinar el proceso de aprendizaje con el idioma en general.

La aplicación proporciona sus propias temáticas que irán completando después de rellenar las actividades con un mínimo nivel de exigencia.

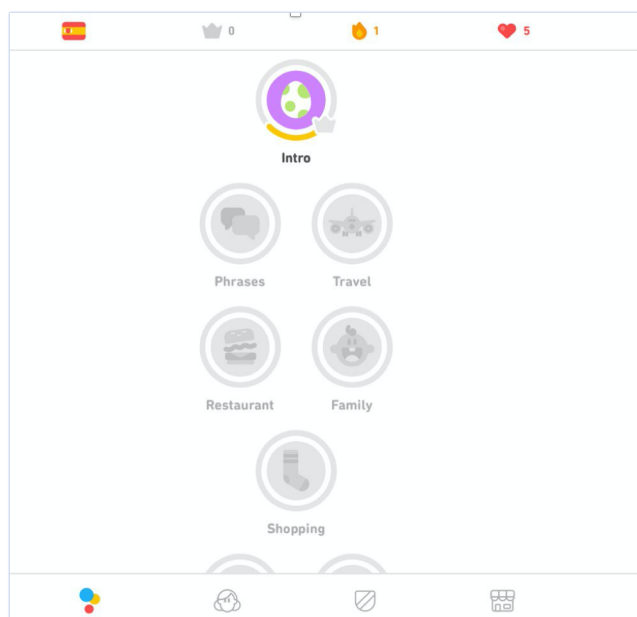


Figura 5. Temáticas propuestas en la aplicación *Duolingo* para ir completando

En caso de que un alumno acabe antes la actividad que se propone para el resto de la clase, usaré esta aplicación como actividad de refuerzo para que pueda ampliar sus conocimientos.

Además, permite la opción de dar una lección de alguna temática en concreto, por eso mismo, en caso, por ejemplo, de estar viendo la temática de la comida, se recomendará al alumno que vuelva a realizar las actividades de la comida o que las desbloquee por primera vez.

5.6. Secuencia didáctica: *¿Qué hay hoy para comer?*

Todos los alumnos tendrán un pasaporte en el cual encontrarán diez casillas que podrán ir rellenando con distintos sellos si completan las actividades propuestas en cada una de las sesiones y también en casa.

Al final de cada sesión viene explicada la recompensa que obtendrán ya sea a través de puntos en la aplicación ClassDojo. Con sellos que cumplimentarán después de cada sesión o con estrellas por buen comportamiento.

Cuando completen todo el pasaporte obtendrán un diploma que les certificará haber terminado “*el recorrido gastronómico*” de todas las sesiones propuestas para el aula. Para obtener el diploma deben haber ido consiguiendo todos los sellos después de las diferentes actividades. Además, pueden obtener una mención especial con las estrellas.

Sesión 1. “A dieta de dietas”		Competencias
Objetivo de la sesión: auditiva		
Contenidos: C4	Objetivos: 1.2.3. y O1	
Pre-actividad. (15 minutos - toda la clase).		
La primera actividad será escuchar la canción del artista malagueño el Kanka, llamada a Dieta de dietas (Anexo II). Después de escucharla una vez al completo, pediremos a los alumnos que apunten en la libreta los alimentos que creen que se nombran en la canción. Con ellos, generaré una lluvia de ideas en la pizarra. Después, escucharemos una tercera vez la canción parando detrás de cada alimento que menciona la canción y comprobando que los tenemos todos.		  
Actividad. (20 minutos - individualmente)		
Una vez que los alumnos tengan todas las palabras en la pizarra, deberán copiar en su “pictionary” (un glosario que tiene cada alumno para ir apuntando las palabras nuevas) el vocabulario de comida en español con un dibujo que lo represente. De esta forma, no están siempre traduciendo la palabra como tal y asocian a cada palabra una imagen en concreto. Una vez acaban la actividad, les enseñaré diferentes tarjetas con imágenes de comida y tendrán que repetir cómo se llaman los alimentos conmigo. Después, repartiré las tarjetas por la clase y tendrán que señalar la tarjeta que estoy nombrando. Por ejemplo, si la imagen del pan está al final del aula y yo digo “pan” deberán señalar al fondo.		  
Post-actividad. (20 minutos - toda la clase)		
Para terminar, de uno en uno los alumnos tendrán que ir levantándose para buscar el alimento que le diga el resto dentro de la clase. Como forma de tener orden en el aula, se irán rotando los roles de quién dice el alimento en cuestión que tiene que buscar el compañero, así todos participan, teniendo en cuenta que siempre tendrán la ayuda del profesor.		
Recompensa		
En la aplicación de ClassDojo se compartirá en la “historia de la clase” la canción dos días antes de verla en clase para que los alumnos puedan ir escuchándola para ir conociendo el vocabulario que usa. De esta forma, el alumno podrá conseguir puntos para su perfil.		

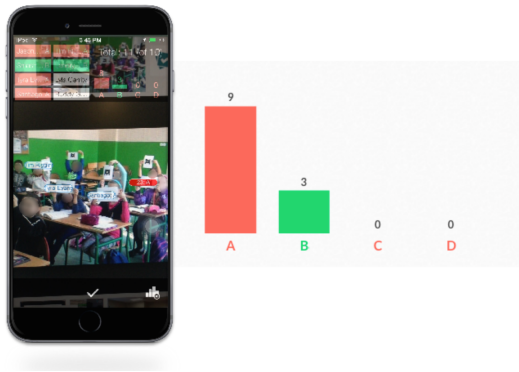
Además, al terminar la sesión, después de enseñar las actividades propuestas el alumno sellará su pasaporte con el primer reto desbloqueado. A esto puede sumarle una estrella por comportamiento ejemplar, participación en clase o ayuda a un compañero.

Sesión 2. “El viaje”		Competencias
Objetivo de la sesión: comprensión escrita y gramática		      
Contenidos: C1, C5 y C6	Objetivos: 1.3.2., O2 y O4	
Pre-actividad. (15 minutos - toda la clase)		
Al llegar a clase comenzaremos con una lluvia de ideas en la pizarra sobre las comidas típicas que hayan encontrado en internet en casa (tal y como se especifica en el apartado de recompensas). De forma que compartan con el resto de los compañeros sus hallazgos. Después, les enseñaré un vídeo en el que se presentan los diferentes alimentos típicos de Andalucía comentando algunas de sus características.		
Actividad. (25 minutos - individualmente y en grupos de cinco)		
En esta actividad, cada uno tendrá una copia de la lectura que vamos a hacer todos juntos sobre dos amigos que llegan a España con muy poco presupuesto. Cuentan su aventura y hablan de cómo preguntaban los precios de todos los bares y restaurantes que encontraban para encontrar el más económico. Finalmente, mostraban que conclusiones habían sacado como, por ejemplo, que <i>tapear</i> era muy barato. Añadiendo lo que les gustaba usando <i>indicadores de frecuencia</i> “yo nunca comeré gazpacho”, “siempre me apetece tapear”, etc. Una vez terminada la lectura, contestarán una serie de preguntas cortas en grupos de cinco con ayuda del profesor.		
Post-actividad. (15 minutos - grupos de cinco)		
En grupos de 5, deben hacer un pequeño mural con el folio A3 en el que representen la historia que han entendido, pudiendo usar bocadillos para los personajes en los que escribir.		
Recompensa		
En la historia de clase de la aplicación ClassDojo se les publicará una tarea que consiste en pedirles que busquen comidas típicas de Andalucía. Con esta actividad sumarán puntos para su avatar.		

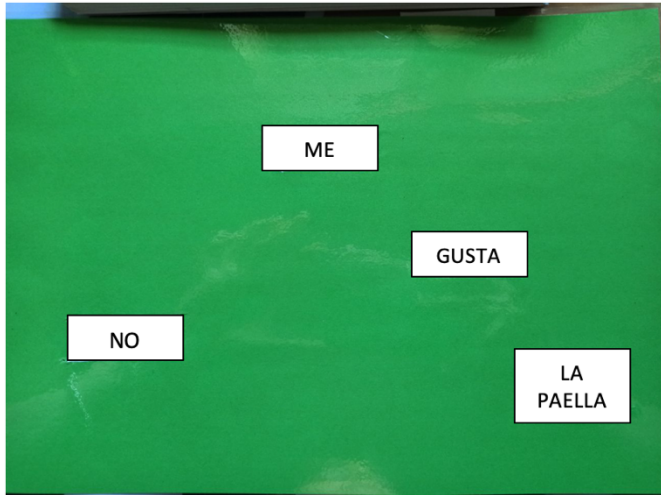
Al terminar, después de enseñar las actividades propuestas el alumno sellará su pasaporte con el segundo reto desbloqueado. A esto puede sumarle una estrella por comportamiento ejemplar, participación en clase o ayuda a un compañero.	
Sesión 3. “Lo que más me gusta”	Competencias
Objetivo de la sesión: expresión oral	
Contenidos: C2, C3 y C6	Objetivos: 1.1.2., 1.2.1., O1 y O3
Pre-actividad. (15 minutos - toda la clase)	
Para empezar la clase repasaremos el vocabulario con las tarjetas que usamos en clases anteriores. Después, jugarán al bingo. Para jugar al bingo cada alumno tendrá un cartón que yo le repartiré y cuando yo diga una comida ellos tendrán que ir tachando de su cartón el alimento para poder cantar bingo y línea. Como forma de introducir cómo expresar intenciones sobre mis gustos culinarios, yo diré “me gusta mucho la paella” o “no me gusta el jamón” ellos sólo tendrán que estar atentos al alimento para tacharlo en el bingo, pero irán conociendo la forma de expresarse.	
Actividad. (25 minutos - toda la clase)	
En la segunda actividad, todos repasaremos juntos en la pizarra cómo expresar las cosas que nos gustan y las que no. Después, crearemos una <i>telaraña</i>. Esta actividad consiste en sentarnos todos en círculo y con un ovillo de lana ir lanzándolo de un compañero a otro, para finalmente, conseguir crear una telaraña. Para pasar el ovillo de lana es necesario decir “me gusta...” o “no me gusta...” de forma que usen las estructuras.	
Post-actividad. (15 minutos - en parejas)	
En parejas, harán un <i>dictado de dibujo</i>. Por turnos, deben decirle al compañero lo que tiene que ir dibujando. Primero yo dibujaré en la pizarra lo que ellos me digan para que sirvan de modelo. La actividad consiste en dibujar en un folio en blanco un plato en el que tu compañero representa lo que le vayas dictando. Usando el modelo, “me gusta...” o “me encanta...” cada alumno añadirá, por ejemplo, pan, chocolate, etc. La persona que escucha debe pintar lo que le han dicho en su plato y después cambiarán los roles.	
Recompensa	
El alumno que cante bingo en el juego obtendrá puntos extra en la aplicación ClassDojo. Al terminar, después de enseñar las actividades propuestas el alumno sellará su pasaporte con el	



tercer reto desbloqueado. A esto puede sumarle una estrella por comportamiento ejemplar, participación en clase o ayuda a un compañero.

Sesión 4. “La comida”		Competencias
Objetivo de la sesión: consolidar el vocabulario		      
Contenidos: C3, C4 y C6	Objetivos: 1.2.1., 1.3.2., O1, O2 y O5	
Pre-actividad. (25 minutos - toda la clase)		
Presento a los alumnos las tarjetas con imágenes del vocabulario que ya conocen e introduzco algunas nuevas, después los alumnos repiten conmigo el nombre de las imágenes. De forma salteada los alumnos que elijo tienen que decir el nombre de la imagen que muestro y hacemos diferentes juegos, como el <i>memory game</i>, para que sigan repasando el vocabulario.		
Actividad. (15 minutos - toda la clase)		
La aplicación “<i>Plickers</i>” consiste en hacer que cada alumno pueda contestar una serie de preguntas y escanear su respuesta con un dispositivo electrónico mediante los códigos QR que tiene cada alumno (Anexo III). Les mostraré en la pizarra digital diferentes imágenes y sobre eso deben contestar alguna pregunta. 		
Figura 6. Imagen que muestra el uso y los resultados obtenidos con la aplicación Plickers		
Post-actividad. (15 minutos - en parejas)		
Usando la página web “wordwall” podrán jugar en parejas a varios juegos que yo les proporcionaré. Esta página web permite al profesor obtener los resultados en su cuenta de forma fácil con lo que puede obtener información sobre qué vocabulario necesita más refuerzo. Ejemplo: https://wordwall.net/play/3238/227/744		
Recompensa		

Según sus respuestas en la aplicación *Plickers* y *Wordwall* obtendrán un número de puntos para su avatar de ClassDojo. Por supuesto, al acabar la sesión obtendrán el sello del cuarto reto. Al que pueden sumarle, como siempre, estrellitas por buen comportamiento.

Sesión 5. “¡Tiempo!”		Competencias
Objetivo de la sesión: expresión escrita		      
Contenidos: C2, C5 y C6	Objetivos: O2 y O5	
Pre-actividad. (15 minutos - toda la clase)		
Al llegar al aula, interactuaré con los alumnos para preguntarles por la comida que más les gusta y lo iremos apuntando en la pizarra para repasar.		
Después, seguiremos repasando vocabulario con un <i>ahorcado</i> el juego en el que deben ir adivinando las palabras, usando diferentes letras.		
Actividad. (25 minutos - grupos de cuatro)		
Para enseñarles a crear estructuras más largas, los alumnos harán grupos de cuatro y les daré distintos cartones con huecos entre los que se mueven tiras de papel. Esas tiras de papel muestran múltiples posibilidades con las estructuras gramaticales que hemos ido trabajando unidas al vocabulario.		
Se establecen periodos de un minuto en el que deben escribir el máximo de frases posibles que después se compartirá oralmente con el resto. Pasado el tiempo deben soltar los lápices y no pueden escribir más desde que yo digo <i>¡tiempo!</i>		
		
Figura 7. Cartón creado con ranuras para generar distintas frases moviendo las tiras blancas		
Post-actividad. (15 minutos - individualmente)		
Para terminar los alumnos deberán rellenar una ficha en la que de diferentes formas (rellenando huecos, uniendo columnas) crearán frases enunciativas usando el vocabulario referente a la comida.		

Recompensa		Competencias
El grupo que consiga hacer más frases conseguirá puntos extra para su avatar. El resto, cuando acaben las actividades podrán sellar su reto del día y obtener estrellas extra por buen comportamiento.		
Sesión 6. “Hundir el plato”		
Objetivo de la sesión: expresión escrita		
Contenidos: C2 y C6	Objetivos: 1.1.2., O1, O2, y O5	
Pre-actividad. (15 minutos - toda la clase)		
Usaremos la aplicación de <i>Kahoot</i> para activar el conocimiento previo sobre el vocabulario de la comida. Para ello en grupos de 5 deberán usar el ordenador e ir contestando a las diferentes preguntas que se les proponen, llegando a un acuerdo para elegir qué opción es la correcta.		
¿Cuál es su comida favorita?		
11  ▲ JAMÓN ◆ CHOCOLATE ● PAELLA ■ PASTA		
Figura 8. Ejemplo de la aplicación Kahoot		
Actividad. (25 minutos - grupos de cinco)		
Jugaremos a <i>Hundir el plato</i> , que hace referencia al juego <i>hundir la flota</i> adaptado al contenido del aula. Para empezar, lo haremos usando la pizarra de la clase para que sirva de ejemplo. Después, harán el ejercicio en grupos de cuatro y cada alumno tendrá un folio con la cuadrícula para hundir la flota.		
Consiste en tener una ficha con casillas coloreadas, que es donde se está el “barco” y esto es lo que el resto tiene que descubrir. Diciendo la frase correspondiente a la coordenada que cree que está coloreada.		
Lo importante es que usen las estructuras fijándose en el dibujo y acaben la frase nombrando el vocabulario que aparece arriba.		



Si en la ficha, por ejemplo, en la siguiente cuadrícula estuvieran pintadas estas casillas, una frase correcta sería: MI COMIDA FAVORITA ES LA PAELLA.

					
ME GUSTA...					
NO ME GUSTA...					
SIEMPRE QUIERO...					
NUNCA QUIERO...					
MI COMIDA FAVORITA ES...					
LA COMIDA QUE MENOS ME GUSTA ES...					

Post-actividad. (15 minutos - individualmente)

Finalmente, usando de forma individual como plantilla el folio de la actividad anterior, cada alumno creará un texto en el que exprese las cosas que hay en su casa, teniendo en cuenta el vocabulario de la unidad y las preposiciones.

Una vez finalizado, harán un dibujo que represente las estructuras escritas que han creado.

Recompensa

En esta sesión se llevarán puntos extra si consiguen guardar silencio y respetar turnos de palabra dentro de cada grupo, serán puntos grupales. Además, como siempre, si realizan las actividades obtendrán el sello para desbloquear el reto de su pasaporte.

Sesión 7. “A jugar con todos los alimentos”

Competencias

Objetivo de la sesión: consolidación del aprendizaje

¡ADIVINA! (60 minutos - toda la clase dividida en grupos de cinco)

Para terminar la unidad se propondrá una actividad para consolidar el aprendizaje que hemos venido desarrollando durante las sesiones anteriores de forma que, además, se trabajen todas las destrezas. El juego se hará con toda la clase dividida en grupos de cinco y siguiendo las instrucciones de cada fase.

Se juega siempre con las mismas tarjetas durante tres rondas. Se juega con tarjetas ya elaboradas en las que hay escrito vocabulario de alimentos. Cada grupo

tiene 45 segundos para jugar cada vez. En cada ronda un alumno del grupo tiene que hacer la acción que corresponda. Al final de cada ronda se apuntan las tarjetas ganadas en una cuadrícula (Anexo IV) - Primera ronda. El jugador seleccionado tiene que hacer que el grupo adivine la palabra hablando libremente. Lo único excluido es usar la palabra que pone la tarjeta. Cuando el grupo adivina la palabra, pasa a la siguiente tarjeta hasta que se acaba el tiempo. - Segunda ronda. Se juegan las mismas cartas (razón por la que es importante prestar atención a todas las rondas de los demás y así acordarse de lo que ponen). En esta ronda sólo pueden decir una palabra para que el resto adivine. Una vez que se acaben las cartas (después de jugar cada grupo con su tiempo) se acaba la segunda ronda y pasan a la última ronda. - Tercera ronda. Vuelven a barajarse las mismas cartas y se debe explicar con mímica que vocabulario hay escrito para que el equipo adivine. Al finalizar todas las rondas, se suman los puntos que se han ido contabilizando y gana el que haya obtenido el número mayor al final.	      
Recompensa	
En esta sesión también primarán el comportamiento y el juego colaborativo para conseguir puntos extra, por ejemplo, si guardan silencio, respetan turnos de palabra, etc. Por último, podrán sellar el último reto y así conseguir el pasaporte completo.	

5.7. Evaluación

A lo largo de la secuencia didáctica que se ha mostrado valoraré de forma relevante cual es el comportamiento del alumnado y la actitud que muestra durante el proceso. Esto se ve reflejado, entre otras cosas, en los puntos que ellos mismos obtienen. De forma que pueden ir viendo cómo van. Es importante que se sientan parte del proceso

de enseñanza-aprendizaje, que sepan qué se espera de ellos y cómo está siendo la evaluación, de esta forma podrán ir subsanando posibles carencias.

Los ítems evaluables estarán en una rúbrica (Anexo V) que está basada en los niveles comunes de referencia, capítulo 3, epígrafe 3.5., cuadro 3 del MCER del Consejo de Europa (2002). rellenaré dicha rúbrica moviéndome por la clase, comprobando que realizan las distintas actividades de forma fluida y siendo partícipes de todas ellas, tanto en el aula como fuera de ella.

Los errores que se vayan produciendo deben entenderse como parte del proceso de aprendizaje, es por ello por lo que es importante dedicar un tiempo a gestionar cómo se harán las correcciones para que en ningún caso se asocie con una experiencia negativa.

Sobre todo, en el aula de lengua extranjera este aspecto cobra un valor especial porque debemos conseguir una atmósfera donde los discentes usen la lengua para comunicarse y lo hagan sintiéndose seguros. Es decir, debemos incitar un ambiente en el que se comuniquen y no se sientan coartados.

La evaluación será tratada con distintos instrumentos según la etapa en la que nos encontremos:

- *Evaluación inicial*: se hará una prueba inicial para conocer cuál es el punto de partida de modo que sepa qué conocen.
- *Evaluación continua*: la evaluación deberá recogerse durante todo el proceso, revisando los trabajos y cuadernos de los alumnos para ver cómo están trabajando y si lo hacen progresivamente durante todas las sesiones.
- *Evaluación final*: usando una rúbrica veré que ítems han obtenido al final de la unidad didáctica.
- *Autoevaluación*: desde la primera sesión cada alumno completa su propia rúbrica que está creada como si fuese un tetris y conseguirán piezas según analicen que ha sido su evolución (Anexo VI).

Al acabar la propuesta didáctica, analizaré todas las notas tomadas durante las diferentes sesiones y los resultados de las rúbricas para obtener una visión general del proceso y poder emitir un diagnóstico. Para obtener el diagnóstico es importante también tener en cuenta la visión del aprendizaje del propio alumno.

Además, cabe destacar que cada punto obtendrá un peso específico dentro de la evaluación final:

-  10% Autoevaluación.
-  20% Actividades de clase.
-  10% Entregar el trabajo a tiempo.
-  10% Puntos gamificados obtenidos.
-  10% Trabajo cooperativo.
-  20% Expresión oral y escrita.
-  20% Comprensión oral y escrita.

5.8. *Diversidad en el aprendizaje*

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje surgen distintos ritmos y estilos que conforman la individualidad del alumno. En las distintas sesiones deben plantearse una serie de puntos que cubran las necesidades que se planteen para aprender, por ejemplo, atención individualizada, trabajo cooperativo entre alumnos, vínculos de pertenencia al grupo, etc.

Teniendo en cuenta la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* como veníamos explicando anteriormente, durante los procesos didácticos que se generen hay que promover el interés de todos los alumnos cubriendo distintas disciplinas. La inteligencia como tal no existe de una única forma, el mismo autor describe los distintos tipos que existen y para todos ellos se generan actividades que potencien sus capacidades.

Además, siguiendo la *Taxonomía Revisada* de Bloom se pretende lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior, como lo son recordar, entender/comprender y aplicar y superior, que sería analizar, evaluar y crear, de modo que se genere un aprendizaje significativo.

Para atender las necesidades específicas de cada alumno durante el proceso de aprendizaje, pondremos al alcance diferentes herramientas que en cierta medida atenúen los obstáculos.

Con el tipo de alumnado que termina rápidamente la tarea usaré un listado de *cosas que no pueden faltar*, así ellos mismos pueden comprobar qué es lo que les falta y potenciar su autonomía, para buscar sus propios errores y entender que la velocidad nunca debe primar por encima de la calidad de la tarea realizada.

Estos mismos alumnos, pueden ayudar a aquellos que presenten alguna dificultad durante la realización de los ejercicios, de modo que se convierta en un proceso enriquecedor. También podrán avanzar con las aplicaciones propuestas y leer libros recomendados por el profesor.

A la hora de atender aquellos intereses, capacidades o competencias diferentes, como docente debo observar los comportamientos del aula para brindar los recursos necesarios durante el proceso de enseñanza de modo que las particularidades que se presenten estén en todo momento atendidas.

Expone Montijano (2001), que el docente debe buscar de forma permanente vías alternativas para facilitar y la tarea que realiza el alumno, “el docente debe atender a aquellos alumnos que presentan un soporte intelectual menos idóneo para el aprendizaje y que muestran necesidades específicas para progresar en su conocimiento de la nueva lengua” (2001, p.25).

6. CONCLUSIONES

Este trabajo final de máster comenzó con una pregunta como germen, ¿qué suponía usar la gamificación en el aula de ELE? Después de la elaboración de estas páginas y de la exposición que ha supuesto su base teórica y su posible aplicación práctica, cabe destacar que pese a que requiere un grado amplio de implicación es una metodología que enriquece el proceso de aprendizaje.

Después de la investigación teórica sobre el uso de la gamificación en el aula y basándome en experiencias anteriores, he tratado de mostrar una propuesta didáctica que comprenda elementos gamificados pero que no se base exclusivamente en ellos. A lo largo de la historia puede observarse cómo se ha intentado aplicar enfoques diferentes para conseguir los mejores resultados, esto siempre conlleva una mejora, simplemente por el hecho de que los nuevos enfoques surgen para adaptarse a las nuevas necesidades.

No obstante, suele caerse en el error de dejar a un lado los enfoques y metodologías usados anteriormente. Desde mi punto de vista, lo interesante y lo más efectivo consiste en valorar los puntos fuertes y débiles de cada método, entendiendo que, si algún día estuvieron en uso y dieron sus resultados debió ser porque tenían fortalezas.

De forma que, después de investigar y comprender en qué se basa la gamificación me pareció lo más coherente ver cómo se puede introducir en una propuesta didáctica que comprenda también ejercicios más “tradicionales” y que se englobe dentro de una secuencia didáctica al uso.

Es por ello por lo que, la propuesta didáctica se desgrana en diferentes sesiones que promueven el desarrollo de los objetivos y contenidos del currículo usando como hilo conductor las recompensas que al final de cada sesión puede obtener el alumno y teniendo en cuenta esos aspectos del juego como la motivación, la competición y el interés por participar dentro de las actividades académicas.

La gamificación da cohesión a la propuesta y facilita el desarrollo del aprendizaje dentro del aula de ELE porque provoca en el alumno una motivación que sirve como motor principal de su ímpetu por aprender. En muchas ocasiones, vemos como alumnos que estudian durante muchos años una segunda lengua no obtienen resultados, entre otras cosas por la falta de implicación en el aprendizaje de ésta.

Consecuentemente, he introducido la gamificación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una propuesta práctica para un grupo de alumnos de ELE considerando que en todo momento exista un elemento gamificado que les impulse a aprender y a tener ganas de contribuir y de avanzar en su propio proceso de aprendizaje.

“Metodologías como la gamificación nos pueden ayudar a hacer el camino más atractivo y apetecible, reducir la sensación de esfuerzo e involucrarles de una manera activa en su propio aprendizaje” (Blanco, 2016, p. 333). Cuando conseguimos esa

implicación estamos ganando no sólo con los contenidos y los objetivos sino con la evolución a largo plazo del aprendizaje del idioma que, para más inri, requiere de tiempo y dedicación durante largos períodos.

La motivación que conseguimos usando pequeños retos gamificados hacen que entendamos que lo importante no es sólo *qué* sino también *cómo*. Recoge Maura (2002, p.5) “la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo expresa la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional” y para conseguir esta integridad debemos buscar el modo.

Siendo en la búsqueda de este modo, tal y como recoge Blanco (2016), cuando debemos escuchar a los alumnos “y adaptarnos a sus necesidades resulta esencial en la labor docente. No podemos olvidar que es el alumno el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, los profesores deben tener un rol secundario, somos acompañantes o facilitadores del proceso.” (p. 333). Cuando facilitamos el aprendizaje al alumno lo hacemos independiente y autónomo en su propio proceso, nadie mejor que ellos mismos conocerá sus necesidades y será capaz de atenderlas si sabe cómo hacerlo. Sin embargo, este proceso requiere de un alumno implicado y motivado en su propia educación.

Hoy en día uno de los puntos tratados con más interés es el de hacer a los alumnos habitantes de un siglo en el que todo se mueve de una forma rápida y hay que estar preparados para todos los cambios, de modo que generar pautas que hagan más flexible al alumno y lo ayuden a adaptarse de forma sencilla, será la mejor enseñanza que podamos ofrecerles.

Tal y como señala Palmero (2019) “Las gamificaciones propuestas se convierten en innovaciones docentes, herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía y facilitar el aprendizaje significativo” (p.199), es decir, en todo momento dejamos constancia de que el papel del profesor es determinante en este tipo de prácticas. No obstante, el mismo autor añade “pero también son herramientas al servicio del estudiante” (Palmero, 2019, p.199), porque acaban convirtiéndose en herramientas que el propio alumno aprenderá a usar para su beneficio.

El docente es sin duda el eje vertebrador de la educación, de forma que, este tipo de trabajos que buscan conocer en qué consiste la innovación y como podemos ayudarnos

a nosotros mismos en la labor que realizamos día a día es necesario, “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (Stenhouse, 1985, p.51), y para generar este cambio necesitamos conocer las distintas herramientas que se muestran ante nosotros, como es el caso de la gamificación.

La gamificación dentro del aula de ELE nos ayuda a conectar con nuestros alumnos y a generar un motor de aprendizaje mucho más valioso. Recoge Gardner, (2000, p.89) citado en Bueno, Teruel y Valero (2005, p.3), “La integración del ámbito emocional en una perspectiva cognitivista sigue siendo un desafío [...] cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía”. Es precisamente ese el mayor reto que tenemos cuando desarrollamos la labor de la docencia, el hecho de tener que saber cómo gestionar emocionalmente todo aquello que surge dentro del aula.

Conociendo e implicándonos en nuevas formas de plantear la actividad dentro del aula enriqueceremos de la mejor forma el proceso generado en nuestras aulas. Tal y como recogen Aparici y Silva (2012), el docente recoge dentro de su labor la responsabilidad de construir distintos modos de pensamiento, reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, en otras palabras, reinventarse dentro de su profesión docente. Con esta responsabilidad de la que habla el autor, crearemos la identidad de un docente que basa su metodología en la buena gestión del aula y la incesante búsqueda del aprendizaje significativo por parte de todos los discentes del aula.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Naturalmente, ahora que ya se traza el final de este trabajo, cabe mencionar las limitaciones que tiene el proyecto y el punto de partida que suponen estas posibles debilidades para futuras líneas de investigación.

Después de analizar las bases teóricas de la gamificación y cuáles son sus distintas vertientes y consecuencias, cabe destacar que naturalmente como toda metodología, la gamificación tiene sus limitaciones. No puede convertirse en el único elemento sobre el cual se centre el proceso educativo si queremos que sea un aprendizaje completamente vertebrado. Sin embargo, tras analizar los puntos fuertes y débiles conocemos el ámbito

que tiene la metodología, y podemos adaptar de la mejor forma posible los beneficios a nuestra aula.

Una de las limitaciones más relevantes que presenta el trabajo es la imposibilidad de haber llevado a una práctica real las actividades propuestas, sobretodo para conocer sus resultados de primera mano y crear un escenario sobre el cual investigar y obtener resultados objetivos. En ese escenario, se plantearían problemas a los que nos debemos adaptar según el alumnado. En definitiva, el aula acaba siendo el campo sobre el cual las investigaciones y propuestas acaban teniendo sentido.

De este modo, para futuras líneas de investigación, esta propuesta sería llevada a un grupo real de estudiantes de ELE para obtener los puntos fuertes y débiles, conocer sus impresiones e incluso comparar esta propuesta gamificada con una sin elementos de este tipo, con el objetivo de conocer los diferentes resultados obtenidos. Así como también sería interesante cambiar el contexto para el que está pensando y ver si provee un buen marco para el aprendizaje o no.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51-58.

Arnold, J. y Brown, D. (2000). “Mapa del terreno”. En Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arocas, R. L. (2002). Análisis del concepto multidimensional de la motivación de logro de Cassidy y Lynn. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, (12), 113-127. Universitat de València.

Ausubel, N.H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas. México.

Bertrand, M.E.B. (2007). *El componente lúdico en la clase de ELE*. Biblioteca virtual redELE, Talleres de Formación del Instituto Cervantes de Nápoles, Actas del IV Encuentro Práctico de E/LE, 1 de mayo de 2007, Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado de: <https://cutt.ly/No9hQFB>

Bueno, C., Teruel, M. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 169-194.

Blanco, M.P. (2016). *Gamificación en el aula de ELE: el avatar*. Recuperado de: <https://cutt.ly/Bpq5e3Z>

- Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. *Gamificación en aulas universitarias*, 67
- Carrera, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, IV(1), 107-118.
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich. 11–30.
- Cervera, M. G. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Revista Acción Pedagógica* - Vol. 11, (1).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya.
- Dale, E. (2016). *Audio-visual Methods in Teaching*, 15 ed. New York: Dryden Press.
- Del Moral, M.E., Villalústre, L., Yuste, R. y Esnaola, G. (2012). “Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica”, en *RED (Revista de Educación a Distancia)*, 33. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Díaz, I. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7. Recuperado de: <https://cutt.ly/xo9lfuK>
- De Sousa, L. B., Imbriaco, L. V. R., y Gabriel, R. (2011). Conexionismo e interaccionismo: puntos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de L2. *ANTARES: Letras e Humanidades*, (5), 46-59. Recuperado de: <https://cutt.ly/Co9k9LP>
- Escribano, F. (2013). *Gamificación versus Ludictadura*. Obra Digital, Barcelona, (5), 58-72.
- Fernández, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*, 43-48.
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de: <https://cutt.ly/mpq4s0v>
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54. Recuperado de: <https://goo.gl/iCngS4>
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- García, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *REME*, vol. 1, n. 0. Universitat Jaume I.
- Gardner. H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona, España: Aljibe.
- González, J. M. (2016). *Gamificación: hagamos que aprender sea divertido*. Universidad Pública de Navarra.
- González, S. Á. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 40-58.
- Gómez, Á. H. y López, P. M. (2014). Nuevas competencias docentes para los nuevos tiempos de la educación. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (273), 59-63.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 835-851.
- Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, pero... *EA, Escuela Abierta*, (7), 153-182.
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Texas: The New Media Consortium.
- Kapp, K. (2012). Games, Gamification, and the quest for learner engagement. *Training and Development*, 66, (6), 64-68.
- Kahn, B. E. (1995). Consumer variety-seeking among goods and services: An integrative review. *Journal of retailing and consumer services*, 2(3), 139-148.
- Labrador, M. y Morote, P. (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Lawrence, R. (2004). Teaching data structures using competitive games. *IEEE Transactions on Education*, 47(4), 459-466.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China*. Doctoral dissertation. Universidad Complutense de Madrid.
- Marczewski A. (2012). Gamification: A Simple Introduction, Raleigh, Lulu.

- Maura, V. G. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de educación superior*, 22(1), 45-53.
- Mittelmark, A. y Riccio, J. (2012). *Enterprise gamification-Buzzword or business tool*. PWC.
- Montijano, M. P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Musbalat, M. (2012) *The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage*. Amman, Jordan.
- Oyarbide, M. A. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3412902>
- Palmero, D. J. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Universidad de Sevilla.
- Riquel, A. M. (2014). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula*. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, E. H. y Colomo, R. (2012). La Gamificación como agente de cambio en la Ingeniería del Software. *AEMES TI Rev. Procesos y Métricas*, 9(2), 1-27.
- Schindler, S., y Pfattheicher, S. (2017). The frame of the game: Loss-framing increases dishonest behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 172-177.
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, (277), 43-53.
- Suelves, D. M., Esteve, M. I. V., Chacón, J. P., y Marí, M. L. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! *Innovative strategies for Higher Education in Spain*, (8).
- Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En Moreno, J. A. (Coord.). *Aprendizaje a través del juego*, 67-97. Málaga: Aljibe.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2014): traducción autorizada de *For the Win: How game thinking Can Revolutionize Your Bussiness (2012)*; “Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos”. Madrid. Editorial Pearson.

9. ANEXOS

ANEXO I. Tabla de recompensas

PUNTOS	RECOMPENSAS.
100	Elijo con quien me siento 
90	Elijo puesto de encargado 
80	Edito mi monstruito 
70	Cambio de rol 
60	Contar un chiste 

50	Hacer un dibujo libre 
40	Escuchar tu canción preferida 
30	Ayudar a los demás 
20	Leer en voz alta 
10	Ganar dos puntos extra 

ANEXO II. Letra de la canción del artista malagueño, “el Kanka”

Que venga de todo en el menú
Que esté medio llena la **botella**
Que me salga en su punto el **cuscús**
Y que lleve **gambas** la **paella**

Que las cenas se coman con **pan**
Que la despensa nunca esté vacía
Que la belleza no sea integral
Ni la vida baja en calorías

No sé lo que quiero, pero lo quiero ya
Me voy a quitar el babero y a comer de todo
Rebañando el cuenco, luego no hay que fregar
Con la nevera llena, dame pan y dime tonto

A dieta de dietas
Panceta en la **ensalada**
A dieta de dietas
Y que no sobre nada

Para pegarnos el festín
No haga falta bendecir la mesa
Que nunca brindemos con **champín**
Que no se te corte la **mayonesa**

En esta mesa nunca debe quedar
Nadie sin un plato por delante.
Lo bueno engorda. ¡Ay! con tanto hablar
De comida me está entrando un hambre

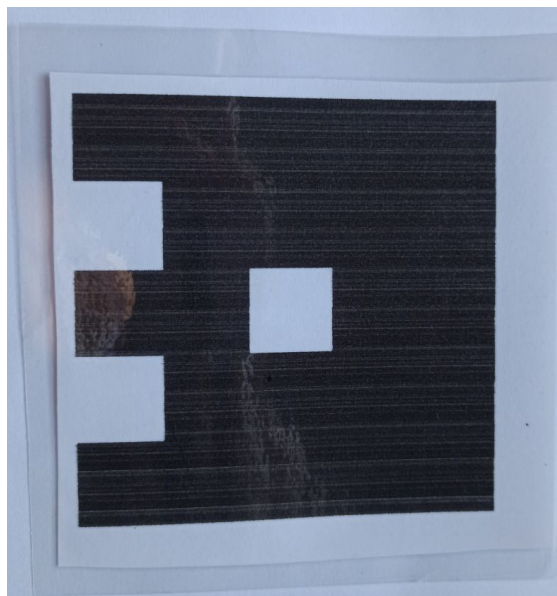
No sé lo que quiero, pero lo quiero ya
Me voy a quitar el babero y a comer de todo
Rebañando el cuenco, luego no hay que fregar
Con la nevera llena, dame pan y dime tonto

A dieta de dietas
Panceta en la **ensalada**
A dieta de dietas
Y que no sobre nada

A dieta de dietas
Panceta en la **ensalada**
A dieta de dietas
Y que no sobre nada

ANEXO III. Código QR individual para cada alumno

(Cada posición del código indica una respuesta)



ANEXO IV. Tabla para puntuar

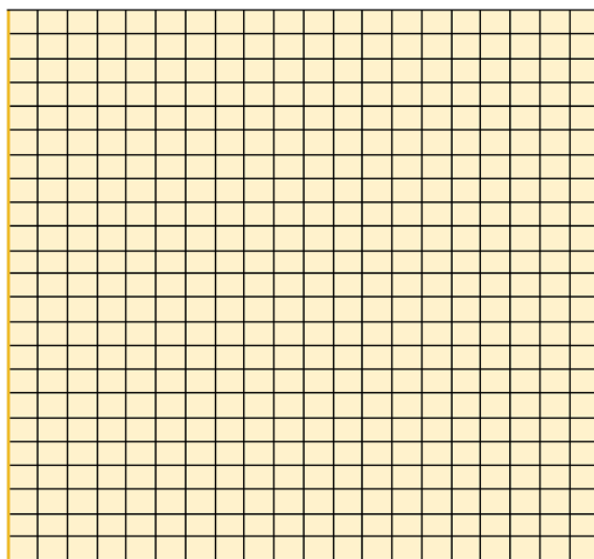
GRUPOS	RONDA 1	RONDA 2	RONDA 3	TOTAL

ANEXO V. Rúbrica para evaluar

1. No conseguido. 2. Nivel de logro bajo. 3. Nivel de logro medio 4. Nivel de logro alto.				
ÍTEMS EVALUABLES	1	2	3	4
Comprende frases y vocabulario sobre la comida.				
Es capaz de leer textos muy breves y sencillos.				
Es capaz de extraer información sobre textos acerca del contenido tratado.				
Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio de información simple y directo.				
Utiliza expresiones y frases para describir sus gustos culinarios.				
Es capaz de escribir mensajes breves y sencillos relativos a las necesidades inmediatas.				
Tiene buen comportamiento.				
Trabaja cooperativamente.				
Entrega las tareas a tiempo.				

ANEXO VI. Ficha de autoevaluación, tetris

AUTOEVALUACIÓN SEMANAL



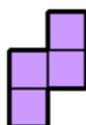
¿QUÉ PIEZAS HE
CONSEGUIDO ESTA
SEMANA?



He respetado las
normas del aula.



Me he esforzado por
aprender.



He ayudado a
alguno de mis
compañer@s.



He hecho todas las
tareas.



He preguntado más
dudas en clase.