

Curso 2013-2014

Facultad de Filología

MÁSTER UNIVERSITARIO

PORTADA

EN: Sevilla

Título: Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula

Alumno: Ana María Riquel García

Firmado:

Tutor: Jane Arnold Morgan

Firmado:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría dedicarle este trabajo a mi tutora Jane Arnold y agradecer no sólo su ayuda y comprensión durante el período de investigación sino también por ofrecerme la oportunidad de investigar sobre la aplicación al aula de una herramienta que desde que era muy pequeña me apasiona y ahora sé como sacarle el mayor partido posible. También me gustaría agradecerles su ayuda tanto a los profesores y compañeros que contribuyeron tanto con material como con los cuestionarios, en especial a la profesora Rocío Minguet por permitirme poner en práctica mis actividades en Study Abroad. Por último me gustaría agradecerle su apoyo, cariño y ayuda a mis familiares, en especial a mi padre y a mi hermano, ambos aficionados a los videojuegos, además de a mis amigos por que esas conversaciones derivadas de este trabajo me ayudaron mucho a reflexionar y considerar mis argumentos.

ÍNDICE

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN	
1.1 Relación con la dimensión afectiva y el aprendizaje	5-6
1.2 Objetivos del trabajo	6-7
1.3 Justificación	7
1.4 Estructura del trabajo	7-8
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas	8-11
2.1.1 La motivación en el aula de ELE	11-13
2.1.2 Actividades para motivar	13-17
2.2 La Gamificación	17-18
2.2.1 Origen del término	18-19
2.2.2 Componentes	19-23
2.2.3 Tipos de Gamificación y posibles actividades	23-24
2.2.4 Posibles actividades	24-26
2.2.5 Beneficios	26-28
3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	
3.1 Hipótesis de estudio	29
3.2 Instrumentos para la investigación	29-32
3.3 Actividades realizadas en <i>Study Abroad</i>	32
3.3.1 Descripción de los participantes	32
3.3.2 Descripción de las dos sesiones	32
3.3.1.1 Sesión 1	32-33
3.3.1.2 Sesión 2	33-34
4. RESULTADOS	34-46
5. CONCLUSIONES	46-47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48-52
ANEXOS	53-85

RESUMEN

A lo largo de este trabajo vamos a descubrir qué es la Gamificación, de qué depende este nuevo enfoque, qué promueve, sus ventajas y sus inconvenientes, pero sobre todo vamos a descubrir por qué esta nueva herramienta puede ser útil en las metodologías de enseñanza actuales. 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. En esta investigación vamos a centrarnos en analizar si el nivel de motivación de los alumnos se eleva tras incluir actividades lúdicas como las que propone la Gamificación, es decir actividades basadas en videojuegos o con empleo de estrategias de los mismos. En primer lugar, veremos la importancia de lo afectivo en el aula de idiomas, sobre todo en el papel de la motivación y en el tipo de actividades que pueden incluirse en el aula para incrementarla. Tras este breve análisis y las consiguientes reflexiones a cerca del lugar de lo lúdico en el aula basándonos en el MCER y el Plan Curricular, procederemos a analizar el enfoque en sí, sus pros y contras y el tipo de actividades que podemos incluir para incentivar al alumno. Finalmente, pasaremos a ver los resultados de nuestra investigación, los materiales empleados para ello, la puesta en práctica en el aula y los productos resultantes. Ya en las conclusiones veremos como nuestras hipótesis eran correctas y tanto docentes como alumnos piensan que el uso de esta herramienta sería un complemento perfecto para el aprendizaje de una segunda lengua.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Relación con la dimensión afectiva y el aprendizaje

Tal y como 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. Cuando un estudiante decide estudiar una segunda lengua, elige según sus circunstancias, las cuáles engloban sus experiencias, su personalidad, su estilo de aprendizaje y sus preferencias. Todos estos y otros son los factores afectivos que van a condicionar el proceso de aprendizaje de este estudiante, siendo a veces el más importante el factor de la motivación para el aprendizaje. Como apuntan Arnold y Brown, “al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas” (Arnold y Brown, 2000: 20) por tanto, es lógico que debemos preocuparnos de este aspecto ya que puede repercutir directamente en el proceso de aprendizaje.

El estudiante no es el único que afecta a su propio proceso ya que él mismo depende de una figura inmediatamente superior: el profesor. El profesor de segundas lenguas no sólo tiene que saber cómo enfrentar los diferentes tipos de estudiantes que va a tener durante el curso con sus respectivas y particulares características, tratando de moldear el curso según las necesidades y preferencias, utilizando actividades que sean significativas a la vez de atractivas y divertidas, y ser capaz de empatizar con el alumno y “sentirse motivado por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje” (Arnold y Brown, 2000: 33) entre otros aspectos. En relación con esta cuestión existe una amplia variedad de opciones para el profesor a la hora de elegir un material que resulte motivador, precisamente el objeto de este trabajo.

Ya que hablamos de la motivación como el elemento esencial y el factor afectivo de mayor impacto en el aprendizaje, podríamos apuntar, tal y como ya hacían Dörnyei y Krashen en su momento, al hecho de que las propuestas lúdicas pueden producir una mayor aceptación al incidir directamente en la actitud del estudiante y su proceso de aprendizaje. 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. Entre estas posibilidades está la de utilizar estrategias incluso de metodologías pasadas como la TPR

(Total Physical Response), la Sugestopedia o el Enfoque Natural en combinación con enfoques más novedosos como aquellos relacionados con el uso de las tecnologías e Internet.

Nuestro punto de discusión e investigación va a ser justamente ese, el de la introducción y utilización de actividades relacionadas con una de las herramientas de mayor afición y recepción del mundo, los videojuegos, con la finalidad de comprobar si efectivamente la introducción de este tipo de actividades ayuda al alumno a sentirse más motivado con actividades planteadas de una manera en la que el juego ya no representa una “distracción” o “actividad para matar el tiempo” sino un buen recurso de aprendizaje interactivo, divertido pero significativo.

1.2 Objetivos del trabajo

Podemos decir que los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. Demostrar la importancia de los materiales con componente lúdico, sobre todo juegos, en el proceso de aprendizaje del alumno y el impacto del uso de éstos mismos en la motivación de los alumnos.

2. Analizar el origen del enfoque llamado “Gamificación” y su aplicación en el aula mediante la investigación de diferentes plataformas, videojuegos y recursos para la invención de actividades para el aula de ELE.

3. Comprobar si las actividades basadas en videojuegos incrementan la motivación y tienen buenos resultados además de una buena opinión por parte de profesores y alumnos mediante una serie de instrumentos para la investigación como cuestionarios y entrevistas.

El principal objetivo será demostrar si la aplicación de la Gamificación conlleva a un incremento en la motivación de los estudiantes al representar un tipo de aprendizaje no considerado hasta ahora, incluso menospreciado y tachado de “inservible”, mediante el análisis de la opinión de profesores y estudiantes de enseñanzas conducentes al magisterio de segundas lenguas a cerca de la introducción de este tipo de actividades en el currículo del

alumno. Así mismo, se analizará la opinión concreta de dos expertos que actualmente utilizan o han utilizado este enfoque en sus aulas además de la opinión de los alumnos que han participado en dos sesiones de “Gamificación” y los resultados observados a cerca de sus actitudes durante dichas sesiones.

1.3 Justificación

La justificación para la realización de este trabajo viene de la experiencia y la observación de clases. Las metodologías actuales, las realmente utilizadas por los profesores, suelen tener una orientación bastante teórica . Al basarnos en este tipo de enseñanza, primero no tenemos en cuenta las preferencias e intereses de los estudiantes, llevando, en algunos casos, a la desmotivación del alumno. Es cierto que a veces resulta complicado innovar teniendo que cumplir con unas pautas o siguiendo un manual obligatorio en el contexto docente, y que ello termina desmotivando incluso al profesor, pero ello no quiere decir que sea imposible innovar de vez en cuando, sobre todo si el propósito queda claro y supone un apoyo al material del curso. Está demostrado que cuando hay uso de juegos en el aula el alumno se siente más libre, menos tenso, muestra más sus emociones, se abre, en definitiva se siente motivado y por tanto, en palabras de Krashen (1983) su filtro afectivo baja. Entonces ¿por qué no utilizar esas actividades lúdicas con un objetivo definido relacionado con el aprendizaje de algún aspecto de la segunda lengua y así evitamos que se vea al juego tan sólo como una distracción o como una pérdida de tiempo? La respuesta a esta pregunta es lo que pretendo investigar y espero demostrar la hipótesis de que con el uso de videojuegos en el aula y de las estrategias de éstos para la creación de actividades relacionadas con ellos se puede motivar a los alumnos de español como lengua extranjera. Busco ver los beneficios de educar divirtiendo, de jugar aprendiendo.

1.4 Estructura del trabajo

En primer lugar vamos a encargarnos de situar nuestro contexto en relación con nuestro objeto de estudio. Veremos pues la importancia de la afectividad en el aprendizaje de segundas lenguas para luego centrarnos en concreto en el factor afectivo de la motivación que es lo que pretendemos incentivar con nuestra propuesta. Tras el análisis de los tipos de

motivación y la relación con el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, en concreto de E/LE, pasaremos a ver qué tipo de actividades está demostrado que ayudan a incrementar la motivación, centrándonos en especial en los juegos para luego pasar a actividades con uso de tecnologías más avanzadas y uso de Internet, entre las que encontramos los videojuegos en diversas plataformas además del ordenador. Este contexto nos servirá para adentrarnos en la “Gamificación” (gamification), qué propone y qué aplicación tiene en el aula para, a continuación, pasar a ver nuestra hipótesis de estudio y los instrumentos y herramientas utilizados en la investigación. Finalmente veremos los resultados del estudio que se ha llevado a cabo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas

No siempre se ha tenido en cuenta en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas la relevancia de los factores afectivos, entendidos como aquellos “aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (Arnold y Brown, 2000: 19), sin embargo hoy en día se reconoce el impacto que conlleva que esta cuestión se tenga en mayor o menor consideración, teniendo en cuenta que actualmente tanto el *MCEER* como el *Plan Curricular* contienen apartados en los que se analiza la competencia existencial, en el primer caso, y se dan pautas para superar el discurso interno negativo y promover la auto-ayuda y la autoestima, en el segundo caso. Además, más recientemente, encontramos un nuevo documento en el Instituto Cervantes en el que se habla de las competencias clave del profesor de idiomas (Instituto Cervantes, 2012), entre las cuales encontramos la competencia “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” (competencia “F” en Instituto Cervantes 2012) la cual a su vez está dividida en los apartados “gestionar las propias emociones”, “motivarse en el trabajo”, “desarrollar las relaciones interpersonales” e “implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno”, de nuevo resaltando la relevancia de este aspecto en la enseñanza de segundas lenguas.

Algunas de las personas que influyeron en el interés de los factores afectivos en la enseñanza fueron Dewey, Montessori y Vygotsky, siendo este último quien formuló las teorías

del interaccionismo y “scaffolding” o andamiaje. El término “andamiaje” sirve como metáfora para referirse al “proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor” (Diccionario de términos clave de ELE). El resultado de este proceso es que “el aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el [desarrollo] potencial” (Diccionario de términos clave de ELE). Tras este primer planteamiento, también hay que añadir la aparición de nuevas metodologías que planteaban otro tipo de acercamiento a la enseñanza de la lengua que incluían un especial interés por “unir los campos cognitivo y afectivo” (Arnold y Brown, 2000: 23), y no sólo como decía Rogers (1975: 41) “from neck to up”. Ante esto aparece, entre otros expertos, Earl Stevick como el pionero en busca de la manera de enriquecer la enseñanza de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva del alumno y, sobre todo, poniendo especial énfasis en la educación completa y humanística con el fin de transformar el aula y hacer de ella un entorno de educación tanto personal como académica: ““humanistic” education is related to [a] concern for personal development, self-acceptance, and acceptance by others, in other words, making students more human”” (Stevick, 1990: 25). En la misma línea, Moskowitz apunta a la importancia de los factores psicológicos del estudiante, por ejemplo el autoconcepto. En este sentido, Stevick pregunta “But what does it mean ‘to be more human’, or ‘to realize one’s potential’?” y comenta que Moskowitz enfatiza que la enseñanza humanística tiene en cuenta los sentimientos de los alumnos y se preocupa por educar toda la persona, sus aspectos cognitivos y emocionales” (Stevick, 1990: 25).

Otro de los autores más importantes junto con Stevick en el panorama de lo afectivo es Zoltan Dörnyei. Este autor plantea que lo cognitivo difícilmente se puede aislar de lo afectivo y menciona la relación con la motivación de tres conceptos descritos por Weiner (1992), la teoría de la atribución, el desamparo académico o la autoeficacia; todos tienen que ver con las posibilidades de mejorar el autoconcepto y la motivación por medio de estrategias como el uso del discurso interno positivo (Dörnyei 1994). Si reforzamos el autoconcepto y reducimos la ansiedad en el aula producida por el uso de actividades mal planteadas, la falta de atención a las necesidades y preferencias o incluso un discurso interno negativo propio del alumno por circunstancias personales, podemos conseguir que el alumno se desinhiba, disfrute mucho más y se sienta motivado en su proceso de aprendizaje de la lengua. Con relación a este aspecto es importante saber qué estilo de aprendizaje tiene cada alumno para adecuar los

materiales y actividades a sus necesidades. En este contexto nace la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, quien pretende acercarnos a los diferentes estilos de aprendizaje (entendidos como “an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills” (Dörnyei, 2005: 121)) mediante el análisis del estilo de inteligencia preferida por cada individuo. La persona “inteligente” no es sólo aquella que tiene una gran capacidad mental para memorizar conceptos, también es una persona que tiene una serie de habilidades mediante las cuales consigue llegar a su meta, lo que quiere decir que es capaz de “solucionar distintos problemas en distintos ámbitos” (Fonseca et al. 2009). En esta teoría desarrollada por Howard Gardner (1993) se trabaja en el aula con **ocho** tipos de inteligencia: la intrapersonal, la interpersonal, la lógico-matemática, la musical, la lingüística, la visual-espacial, la naturalista y la cinético-corporal. Mediante esta teoría lo que se busca es adecuar el contexto de aprendizaje lo más posible al alumno con el objetivo de “estimular el aprendizaje del español utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación” incluyendo en el aula “experiencias interactivas con las artes y la naturaleza, prácticas que reducen la ansiedad en el aula y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional, propuestas que activan las imágenes mentales (...) entre otras” (Fonseca et al. 2009).

A partir de los años setenta también surgieron diversos métodos para la enseñanza de segundas lenguas, que tuvieron en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje. Entre éstos encontramos la Sugestopedia (Suggestopedia), la Vía Silenciosa (Silent Way), la Enseñanza comunicativa de idiomas (CLT o Communicative Language Teaching) o el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo que ha tenido mucho impacto en la enseñanza de idiomas a partir de los años ochenta del siglo pasado intenta explotar la interacción como medio de adquisición de la lengua, sin embargo de la enseñanza comunicativa de idiomas se han extraído los recursos o herramientas que nos permiten amenizar las típicas actividades del currículo pero no se utiliza actualmente como metodología única. En la misma época surge el enfoque natural desarrollado por Krashen y Terrell, un enfoque que se centra en reducir el estrés en el aula y en el uso de la lengua en situaciones comunicativas en las que se propone que la transmisión del significado sea más importante que la propia forma del mensaje, un enfoque muy relacionado con la teoría de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas en la que una de las hipótesis que se proponen está específicamente

conectada a lo afectivo: la hipótesis del filtro afectivo. En palabras de Richards y Rodgers, “Krashen considera las actitudes o el estado emocional del alumno como un filtro ajustable que permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua” (Richards and Rodgers, 2003: 180). Según esta hipótesis, cuanto más bajo sea el filtro afectivo mejor será la recepción de la información de entrada y el proceso de adquisición, al tiempo que la confianza del alumno se va incrementando y su actitud se va haciendo más abierta. Del mismo modo, cuanto más alto sea ese filtro afectivo mayor dificultad tendrá el alumno para comprender la información de entrada y mayor ansiedad tendrá durante el proceso de aprendizaje. Algunos de los factores que influyen en el filtro afectivo son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Con el fin de bajar el filtro afectivo, Richards y Rodgers señalan que el profesor debe presentar un input comprensible, acompañado de instrumentos que ayuden a desambiguarlo o explicarlo indirectamente, como las imágenes, además de “dejar que la conversación ‘surja’ por sí misma” y resaltar la importancia del significado sobre la estructura. (Richards and Rodgers, 2003: 180)

Con la llegada de las nuevas tecnologías surgen otros enfoques que utilizan estas novedades tecnológicas con el fin de incrementar la motivación al incluir en el repertorio de herramientas aparatos que el propio alumno utiliza a menudo pero nunca, o casi nunca, con un propósito educativo. En esta línea surge la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) o CALL (Computer Assisted Language Learning) que abajo veremos más detalladamente.

2.1.1. La motivación en el aula de ELE

Varios autores han ayudado a desarrollar el concepto de la motivación en el proceso de la adquisición de un idioma.. Gardner ofreció una definición básica: “Motivation (...) is, effort, desire, and attitude towards learning” (Gardner en Dörnyei, 2005: 68). Según Arnold y Brown (2000:30): “la motivación (...) es en realidad un conjunto de factores que (...) tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el [verdadero] quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación ”. El Diccionario de términos clave de ELE añade que “La motivación es uno de los factores

personales que influyen en el aprendizaje de una lengua (...) consiste en el conjunto de razones [personales y ambientales] que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua” (Diccionario de términos clave de ELE).

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

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

Sabiendo la relevancia que este factor afectivo tiene en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, se llega a la conclusión de que “If motivation is such a crucial feature of successful learning, teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness” (Dörnyei, 2013: 1). Esta misma cuestión también venía siendo discutida por Chomsky al apuntar que “el 99 por ciento de la enseñanza [consiste en] lograr que los alumnos se interesen por el material»” (Chomsky, 1988:181).

Ha habido varias explicaciones de como conceptualizar la motivación En uno de los planteamientos tempranos Gardner y Lambert (1972) propusieron dos orientaciones principales: “integradora e instrumental. Aquélla se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura (...) y ésta tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma” (Arnold y Brown, 2000: 30). En otro planteamiento se habla de motivación extrínseca, “aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior” e intrínseca, en la cual “el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella” (Diccionario de términos clave de ELE). 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. Además, hay que evitar el abuso de recompensas externas como

refuerzo positivo, que está demostrado que puede llegar a causar el efecto contrario al deseado, es decir desmotivación.

Con todo esto en cuenta, y sabiendo que el factor de la motivación nunca actúa sólo sino que normalmente va acompañado del sentimiento de competencia, autonomía y autodeterminación (Arnold y Brown, 2000: 32), podemos ver algunas de las sugerencias para incrementar la motivación en el aula. El profesor puede trabajar y reforzar el autoconcepto de los alumnos así como ayudarles a desarrollar autonomía, ambos objetivos importantes en el aula de ELE. Además, puede enseñar a los alumnos estrategias para conseguir las metas propuestas e interesarse por la opinión de los alumnos, usar actividades basadas en contenidos de preferencia para ellos, con un objetivo claro y que les den un sentimiento de control. El alumno por su parte puede intentar, por ejemplo controlar el discurso interno negativo, evitar la infravaloración (a veces derivada del uso de actividades mal planteadas o cuyos objetivos no quedan claros) y tener presente el objetivo o la meta a alcanzar y hacer lo posible por conseguirla siempre con los pies en la tierra y siendo realistas. Precisamente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el capítulo 13 de “Procedimientos de aprendizaje”, encontramos el punto 1.3 llamado “Regulación y control de los factores afectivos en el cual se dan estrategias para superar la ansiedad y reforzar la autoestima y el autoconcepto que pueden servir de guía de ayuda para que el alumno supere esos momentos de inseguridad.

De entre estas sugerencias para incrementar la motivación en el aula, podemos considerar la inclusión de nuevas herramientas en el aula para la creación de actividades con componente lúdico que incrementen no sólo las intervenciones de los estudiantes sino también que resalten el contenido de los mensajes, el significado de éstos, y no tanto la forma, pero sobre todo que incentiven, que incrementen la motivación. En este contexto, Dörnyei pone un interés especial en el papel de los materiales, en concreto de aquellos que incluyan aspectos relacionados con los intereses de los alumnos, aludiendo al deseo de crear actividades que hagan que el alumno aprenda al tiempo que se divierte: “If we could somehow make the learning process more stimulating and enjoyable, that would greatly contribute to sustained learner involvement” (Dörnyei, 2001: 72). Este punto nos lleva al siguiente apartado, actividades para motivar el aprendizaje del español como lengua extranjera.

2.1.2 Actividades para motivar

Muchos autores defienden la importancia del componente lúdico en las actividades desarrolladas en el aula de ELE. Al igual que Dörnyei, Krashen también apunta a que “las actividades que son buenas para la adquisición de la lengua son normalmente percibidas por los aprendices como placenteras” (Krashen en Bender, 2011: 53). El MCER en el apartado 4.3 “Tareas y propósitos comunicativos” del capítulo 4 “El uso de la lengua y el usuario o alumno”, habla de los usos lúdicos de la lengua como elementos fundamentales con “un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua” (MCER, 2002: 59). Del mismo modo, en relación con el factor de la motivación, podemos hablar de la “motivación para la tarea” (Diccionario de términos clave de E/LE) que incidiría en el mismo aspecto y que “consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiente (...) [para lo que] pueden contribuir diversos medios, como la (...) utilización de materiales didácticos auténticos” (Diccionario de términos clave de E/LE).

Derivado de este interés, Terrell apunta a que el juego podría ser la herramienta adecuada para dinamizar una clase, haciéndola útil al mismo tiempo ya que según Terrell (1982:121) los juegos atraen la atención del alumno en lo que está haciendo y así resulta que el uso de la lengua es una herramienta para alcanzar un fin y no solo un fin en si mismo. Como Rogers, podríamos definir el juego como “parte fundamental del aprendizaje serio” (consultar web 1) y así desvincularlo de esa creencia a cerca del uso de los juegos sólo como “descansos” o “pausas” del aprendizaje serio real. En su sentido más amplio, podemos considerar el juego “como un divertimento, un pasatiempo, una recreación, un juguete sujeto a ciertas reglas, que existe dentro de unos límites de tiempo y espacio” aunque “[t]odo juego se realiza dentro de un campo previamente delimitado y exige, para su desarrollo, un orden riguroso en su realización”(Costa, 1997: 5). Esto quiere decir que no debe incluirse en el currículo sin un objetivo previo y claramente expuesto para que el alumno sea capaz de identificarlo como un recurso útil y no una pérdida de tiempo. Costa (Costa, 1997: 5) señala que “[e]n las clases de lengua extranjera, el juego debe ser utilizado como soporte, como elemento de apoyo, de incentivo, de intercambio, de uso de la lengua, de reestructuración del lenguaje”. Hay que saber emplear los juegos en el momento adecuado, limitando normalmente su uso al inicio de la clase, como actividad rompehielo o de activación de

conocimientos latentes para iniciar también la conversación, en mitad de una clase o al final de la misma, como elemento que en parte “rellena el hueco” cuando no se pueden introducir nuevos contenidos pero que a la vez explota los vistos anteriormente y hace que el profesor compruebe “los conocimientos lingüísticos que han interiorizado y que poseen en condiciones latentes de empleo” (Costa, 1997: 5). En este sentido podemos observar que además de ser un recurso bastante completo, el juego puede ser una actividad de evaluación de la adquisición de la segunda lengua ya que mediante su uso el profesor explora la lengua utilizada por el alumno en un contexto de despreocupación, detecta las dudas que surgen, evalúa los resultados y aporta la retroalimentación necesaria en cada caso (Costa, 1997: 6). En definitiva, con el juego conseguimos reducir la ansiedad en clase, aumentar la confianza del alumno en sí mismo, el compañerismo, el desarrollo de opiniones propias y su exposición y defensa, todos aspectos positivos que bajo la forma de una actividad divertida influyen el desarrollo del aprendizaje de una manera más directa de lo que pudiera parecer en un primer momento.

Con el paso de los años surgieron nuevas metodologías y enfoques que proponían la inclusión de nuevos materiales en el aula con propósitos similares a los de los juegos. De esta manera surgió la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) o CALL (Computer Assisted Language Learning), enfoque que empezó en los años sesenta en EE.UU y que promovía el uso del ordenador y de la web en el aula como instrumento de motivación. Después del desarrollo de los primeros *softwares* y tras llegar la opción de tener acceso a una plataforma con acceso a la red desde cualquier ordenador o microordenador, el ordenador e Internet comenzaron a constituirse como dos herramientas que pasarían a ser indispensables, en torno a las cuáles giran muchas de nuestras actividades cotidianas. Tener la capacidad de manejar software es un recurso importante para el docente por la multitud de usos que éste puede darle. Desde la creación de ejercicios hasta el uso de la web para realizar actividades interactivas incluso con reconocimiento de voz, hoy día cada vez más avanzadas, se trata de una fuente infinita de posibilidades para renovar las tradicionales actividades de clase. Partiendo de este contexto podemos señalar el comienzo de la innovación metodológica por medio de la tecnología, con materiales nuevos, auténticos y originales que tienen propósitos educativos similares a los de las actividades tradicionales pero con un nuevo aspecto: la diversión durante el aprendizaje o, lo que es lo mismo, aprender divirtiéndose. De esta manera, primero comenzaron a adaptarse los juegos clásicos a las nuevas plataformas

virtuales. Juegos como el *ahorcado*, el *quien es quien*, la *sopa de letras*, el *hundir la flota*, el *bingo* o el *tabú* pasaron a poder jugarse con el ordenador en un primer momento sin intención de hacer de ellos instrumentos para el aprendizaje. Pero, siempre había la posibilidad de plantear actividades relacionadas con estos juegos aunque con un objetivo lingüístico a la vez de divertido.

En esta línea, comenzaron a surgir los juegos de simulación o videojuegos como herramientas explotables en el aula de idiomas. En un primer momento, tal y como indica Ruipérez, se plantearon los

juegos de simulación [como herramientas] (...) útiles para el aprendizaje de ELE, como es el caso de aquellos en los que el usuario es uno de los actores de la acción narrada, y el ordenador pregunta al usuario sobre su manera de proceder dentro de esa acción.(...) Uno de los más extendidos es *¿Dónde está Carmen Sandiego?*, [basado en la saga de libros con el mismo nombre] (Ruipe rez, 1997: 16).

Más tarde, ya con el uso extendido de los ordenadores portátiles y el consiguiente desarrollo y actualización tecnológica, comenzaron a crearse cada vez más videojuegos para ésta y otras plataformas nuevas como las videoconsolas Nintendo, Sega, PlayStation, Xbox o Wii, lo cual dió lugar a la inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula y al aprendizaje basado en juegos educativos (Game-Based Learning) del cual hablaremos más tarde. Tanto los materiales de una u otra plataforma pueden explotarse para el aprendizaje de lenguas, la cuestión está en cómo planteemos esta tarea. El profesor tiene que ser muy consciente del objetivo principal de la actividad que propone así como de los factores comentados anteriormente como la motivación y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Una vez planteadas estas cuestiones, y si la actividad está bien propuesta, los beneficios de ésta pueden ser innumerables. Si cuando surgió el método ELAO ya el uso de este tipo de plataformas para la educación mostraba beneficios, ahora es evidente que dicho uso ha incrementado y las actividades propuestas trabajan cada vez aspectos más concretos a medida que la tecnología y los softwares se vayan afinando. Cierta es que, a la hora de plantear las actividades con empleo de esta herramienta, debemos tener en cuenta el nivel de dificultad, puesto que “una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad” (Ruipe rez, 1997: 33), para no elevar el

nivel de ansiedad. Sin embargo si se tienen en cuenta los factores adecuados no debe haber ningún impedimento para su uso en el aula.

Vamos examinar los beneficios reales y comprobados de la inclusión de actividades relacionadas con estas herramientas en el aula de idiomas. Este tipo de actividades, según Ruipérez, supone un aumento de la motivación, un fomento del proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y, el motivo más conocido, una descarga laboral para el docente (Ruipe rez, 1997: 22-24). Como se ha podido comprobar, “un currículo de idiomas centrado en el alumno tiene en cuenta la afectividad de muchas maneras” (Arnold y Brown, 2000: 24) haciendo que el alumno pueda pasar de su papel pasivo en el aprendizaje tradicional a un papel mucho más activo en el que, por ejemplo en este tipo de actividades, tenga que tomar decisiones, responsabilizarse, negociar o autoevaluarse, todas ellas actividades que incrementan la autoestima y llevan a un mejor conocimiento de uno mismo. Además, cuanto más sentido personal tiene una actividad, más eficaz resulta ésta y además “podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación” (Arnold y Brown, 2000: 25), elementos implicados en la creación de actividades planteadas desde el enfoque de la Gamificación, el cual trataremos a continuación.

2.2 La Gamificación

La Gamificación, también llamada *ludificación*, es un término bastante actual explicado por muchos autores, entre ellos González (2013: 1), como una disciplina “cuyo objetivo es analizar la estructura que hace entretenidos y estimulantes los videojuegos y transferir [dicha estructura] a otros ámbitos no relacionados con este ocio interactivo”. En la misma línea, Kapp, resumiendo las definiciones de Zichermann y Kim (en Kapp, 2012), entiende la Gamificación como “using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (Kapp, 2012)

Cuando hablamos de Gamificación, como su propio nombre indica, nos referimos al uso de juegos, sin embargo el término puede ocasionar dificultades ya que la Gamificación pura se aplica tan sólo a contextos no lúdicos. No obstante, posteriormente llegó a aplicarse al contexto educativo, hecho que señaló la necesidad de desambiguar y delimitar el concepto de Gamificación de aquellas disciplinas anteriores que iniciaron este interés por el videojuego como herramienta lúdica: el Aprendizaje basado en el juego (*Game-based learning*) y los

juegos serios (*Serious Games*). Del mismo modo, tanto la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula (las TICs) como el acceso a Internet han repercutido en el concepto que se tenía sobre el aula, llevando a la creación de herramientas novedosas y originales para la dinamización del aula, como es la Gamificación.

2.2.1 Origen del término

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

La Gamificación se ha aplicado con mucho interés también al campo de la enseñanza, mezclándose con otras posibilidades que ya planteaban el juego como herramienta de enseñanza: el Aprendizaje basado en juegos o *Game-Based Learning* y los Juegos Serios o *Serious Games*. Por un lado, el Aprendizaje basado en juegos “pone en práctica metodologías educativas cuyos orígenes se remontan a los métodos pedagógicos iniciados por María Montessori allá por los años 20.” (Rubio et al., 2013: 1). Este modelo, “a través de un sistema educativo único, sentó por primera vez las bases del profesor como *game master* y de los alumnos como jugadores” además de posibilitar la recogida de “los progresos obtenidos en el aprendizaje, por lo que se puede conectar con las posibilidades que hoy ofrecen los videojuegos.” (Rubio et al., 2013: 1) El objetivo principal de este tipo de aprendizaje se basa,

al igual que el de la Gamificación, en crear “a system in which learners, players, consumers, and employees engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback that results in a quantifiable outcome ideally eliciting an emotional reaction.” (Kapp, 2012). Por otro lado, los Juegos Serios se diferencian principalmente de la Gamificación por el hecho de que “Serious games tend to take the approach of using a game within a well-defined game space like a game board or within a computer browser, while gamification tends to take the use of a game outside of a defined space and apply the concept to items (Kapp, 2012) En resumen, podemos decir que las tres opciones emplean en esencia las mismas estrategias, tienen el videojuego como su herramienta principal y sus objetivos son similares ya que “ponen en el centro la experiencia de un usuario que quiere alcanzar un reto determinado” (Ripoll, 2014). La única diferencia que podemos encontrar, además de la relación más o menos directa con el campo educativo, es “la importancia que se da al tema del juego: en un juego para pasar un buen rato el tema solo tiene una importancia narrativa” mientras que en el caso de estas tres opciones, “el tema es uno de los tres pilares de la actividad.” (Ripoll, 2014).

2.2.2 Componentes

El uso del videojuego en el aula viene condicionado por una serie de factores que el profesor debe tener en cuenta, aspectos como el objetivo de la actividad, sus componentes, posibles problemas técnicos, su función y sus beneficios. En definitiva, hay que aprender a “gamificar” una clase. En primer lugar, debemos prestar atención a las preferencias de los alumnos y sus características especiales para saber si funcionaría o no dicha actividad. Del Moral et al. (2012) apuntan a la necesidad de atender “a variables como las características del alumnado, el contexto socioeducativo, su relación con los objetivos y contenidos que pretenden abordarse, etc.” sin olvidarse de “analizar la rentabilidad del *esfuerzo* que ha de realizar el docente para conseguir integrarlo como una actividad curricular más” y llevando a un momento de reflexión a cerca de “si ello propicia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Del Moral et al., 2012: 4). Tal y como apunta Bharti (2014), el docente necesita ir despacio y pensar en sus alumnos a cada paso que da: “go with slow pace; going slowly is the key. Trying to go straight into game-based learning will be not a good idea. Announcing game-based learning system in the classroom would require a sensible plan and a slow implementation.” (Bharti, 2014). De nuevo, Del Moral et al. (2012) además

apuntan a que también es necesario analizar las condiciones del aula si vamos a realizar actividades apoyadas en recursos TIC, ya que el objetivo es “seleccionar los recursos buscando la máxima *eficacia didáctica* y reflexionar sobre cada uno de los elementos inherentes al diseño de la misma, en *pro* de garantizar una coherencia armónica”. (Del Moral et al., 2012: 3). Tras este análisis se aconseja en primer lugar pensar en los objetivos tanto explícitos como implícitos del videojuego, ya que trabajar con videojuegos “puede resultar una apuesta tentadora, pero una incursión irreflexiva en este terreno puede pervertir su utilización como recurso metodológico efectivo y adecuado (...) ya que es el propio docente el que ha de asegurar una metodología de trabajo coherente con su diseño curricular para facilitar la integración de los videojuegos en el aula.”(Del Moral et al., 2012: 14). Una vez analizados los objetivos, Bharti (2014) aconseja al docente que se sienta a probar varios videojuegos ya que “[i]t will help [the teacher] to determine if certain games meet the course objective or not (...) keep[ing] in mind that, playing and completing games takes many hours. (...) [and that] while playing games [he should] always think about the logistics of utilizing the games for learning”. (Bharti, 2014). González (2013) añade, además de la elección del objetivo, otros aspectos como la selección de retos (las dificultades que tienen que ser superadas), la creación del conjunto de reglas (aquellas que deben tenerse en cuenta a la hora de conseguir el objetivo) y la estructura de refuerzos y castigos propia de los videojuegos, en este caso teniendo en cuenta que actitudes serán o no premiadas en el proceso.

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

Funciones	Estrategias didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación (inicial, mantenimiento del interés) • Fuente de información, transmisión de contenidos, apoyo a la explicación • Entrenamiento (ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, aplicación, memorización) • Instrucción o guía de aprendizajes (introducción y actualización de conocimientos previos, núcleo central de un tema, repaso-refuerzo-recuperación, ampliación-perfeccionamiento) • Experimentación (resolver problemas, investigar) • Evaluación • Entretenimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza dirigida (indicaciones estrictas del docente o la aplicación) • Exploración guiada (indicaciones generales) • Libre descubrimiento (interacción libre con la aplicación)

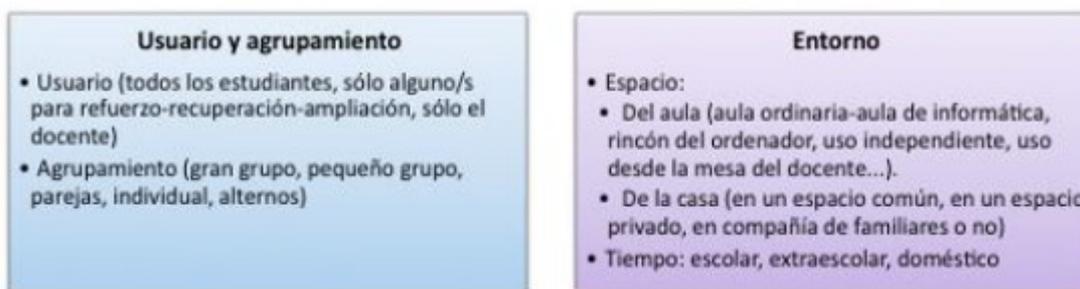


Gráfico 1. Funciones, estrategias didácticas, entorno, usuario y agrupamiento para el diseño de una intervención educativa basada en videojuegos (Yuste, 2012)

Pasamos a ver a continuación las claves para crear una clase “gamificada” comenzando por ver las principales mecánicas y dinámicas de juego a tener en consideración. Una actividad “gamificada” debe estar sujeta a una serie de normas de funcionamiento, también llamadas mecánicas de juego. Tal y como indica Moll (2014) “[las] mecánicas permiten que los alumnos adquieran un compromiso para superar los distintos retos a los que se somete a los alumnos.” Según Moll (2014), éstas son algunas mecánicas de juego:

<i>Colección</i>	Parte de la importancia de los logros y recompensas para los alumnos.
<i>Puntos</i>	Utilizados para reforzar el compromiso del alumno con la tarea.
<i>Ranking</i>	Conlleva una clasificación o comparación entre alumnos, la cual incrementa la competitividad.
<i>Nivel</i>	Los niveles muestran los progresos de los alumnos en las actividades que desarrollan.
<i>Progresión</i>	Consiste en completar el 100% de la actividad que se ha encomendado.

Las mecánicas de juego van ligadas a las dinámicas de juego, elemento indispensable en la Gamificación. Como bien señala Moll (2014), “[las] dinámicas de juego tienen por objeto la motivación y la implicación del alumno en la realización de una actividad” y es a través de éstas “que se consigue despertar el interés de los alumnos por las actividades que están llevando a cabo.” Las principales dinámicas de juego son:

<i>Recompensa</i>	Actividad para despertar el interés por el juego.
<i>Competición</i>	Si se gestiona bien puede resultar un magnífico

	instrumento para atraer el interés del alumno por la actividad. Además, dicha competición puede realizarse de forma individual, en parejas o en grupo.
<i>Estatus</i>	El estatus logrado a través de la actividad incentiva en la consecución y realización de la actividad.
<i>Cooperativismo</i>	Un mismo grupo persigue el mismo fin.
<i>Solidaridad</i>	Ligada al cooperativismo, mediante la solidaridad se fomenta la ayuda mutua entre compañeros, sin esperar ninguna recompensa a cambio.

Tras conocer tanto los elementos que implican al alumno y lo motivan como las principales características de los “modos de juego” en la actividad “gamificada”, ahora vamos a ver los principales componentes de la Gamificación. Moll (2014) destaca los siguientes:

<i>Logros</i>	Valorados por los alumnos, permiten visualizar la progresión del alumno a lo largo de la actividad.
<i>Avatares</i>	Representación gráfica que se asociaría a un alumno. Normalmente suele mostrar detalles de la personalidad e imaginación del alumno, siendo su creación un elemento de introspección muy útil.
<i>Badges</i>	Insignias, distintivos o señales por las consecución de algún objetivo determinado durante la actividad.
<i>Desbloques</i>	Permiten avanzar en la dinámica de las actividades. Pueden ser pruebas, habilidades o recompensas dependiendo del tipo de actividad.
<i>Regalos</i>	Recompensa ante la realización correcta de una determinada actividad o reto.

Finalmente, ante actividades de este calibre, el docente tiene que tener claro que sus alumnos pueden representar uno u otro rol de distinta naturaleza. Moll (2014) señala los principales tipos de jugadores que podemos encontrar en el aula:

<i>Triunfador</i>	Jugador cuya finalidad es la consecución de logros y retos.
<i>Social</i>	Tipo de jugador al que le encanta interactuar y socializarse con el resto de compañeros.
<i>Explorador</i>	Alumno que tiene tendencia a descubrir aquello

	desconocido.
<i>Competidor</i>	Su finalidad es demostrar su superioridad frente a los demás.

A esta clasificación, podríamos añadir una categoría que representara al alumno tímido, un poco menos hablador pero que siempre apoya y que normalmente se constituye como jugador principal en alguna de las tareas a desempeñar que trate más directamente sus intereses.

A modo de conclusión, señalaría al igual que Del Moral et al. (2012:14) la importancia de todos los elementos por igual si se busca la inclusión con éxito de la Gamificación en el aula, puesto que “por sí mismos, no generan una mejora en los procesos cognitivos ni en la calidad educativa, sino que esto depende sustancialmente de la planificación pedagógica que se lleve a cabo. (Del Moral et al., 2012: 14). Del mismo modo, aconsejaría cautela al definir una actividad “gamificada” ya que, como comenta Ripoll (2014), “muchas de las actividades gamificadas que se destacan pasan a ser solo actividades con un diseño lúdico, pero sin una estructura verdadera de juego.”

2.2.3 Tipos de Gamificación y posibles actividades

Tal y como señala Bharti (2014), hay varios aspectos más a tener en cuenta al plantear una actividad de clase con uso de videojuegos en el aula, entre ellas “[W]ill students need to buy the game? Does the learning room have enough system?”. Teniendo en cuenta no sólo las cuestiones físicas del aula sino también las circunstancias económicas del centro y del alumno, añadidas a la dificultad para diferenciar entre Game-Based Learning, Serious Games y Gamificación, vamos a considerar dos tipos de Gamificación: la Gamificación Directa y la Gamificación Indirecta.

Entendemos por Gamificación Directa la utilización directa de videojuegos en el aula. Para llevar a cabo actividades de este tipo, como ya hemos explicado previamente, primero debemos definir el objetivo, conocer la opinión de nuestros alumnos con respecto del uso de este tipo de herramienta en clase, y, sobre todo, saber seleccionar adecuadamente el tipo de juego que mejor trabaje nuestro objetivo y explote más destrezas. El tipo de videojuego

seleccionado, al ser tratado en clase, se ve limitado por la duración de la sesión, por ello sería recomendable seleccionar juegos cuya extensión fuera media y cuyos movimientos estuvieran limitados (o cuya historia fuera por secciones o capítulos), con el fin de realizar, primero, actividades de introducción al juego y, al final, actividades de fijación de estructuras, repaso, hipótesis, opinión, corrección de errores y retroalimentación. Por estos motivos, la modalidad de “aventura gráfica” sería una de las modalidades más aprovechables, sin hacer de la tarea algo ni tan complicado que incremente la ansiedad, ni tan fácil que aburra al alumno, sino algo de nivel de dificultad intermedio que involucre a los alumnos, suponga un reto al intelecto y requiera de intervenciones entre compañeros e incluso exposición directa de dudas al profesor. Del mismo modo, las modalidades de juegos de plataforma libre como *Los Sims*, *Second Life* o la novedosa plataforma *Linguoland*, desarrollada recientemente en España, constituyen un tipo de videojuego que, como veremos en los ejemplos de actividades, son fácilmente adaptables al aula por medio de instrucciones simples.

2.2.4. Posibles plataformas y aplicaciones para el aula de ELE:

Las siguientes propuestas de uso directo del videojuego en clase o como actividad complementaria a la clase presencial están explicadas comenzando por la descripción de cada videojuego o plataforma y las posibles instrucciones y tareas que se podrían proponer haciendo uso de los juegos seleccionados y teniendo en cuenta las características de la Gamificación ya vistas anteriormente. (Consultar anexo 1)

Por otro lado, tenemos la Gamificación Indirecta, la cual lejos de estar en una categoría inferior, da lugar a un gran número de posibilidades. Este tipo de Gamificación implica la inclusión de todos los elementos incluidos en el videojuegos, descritos anteriormente, con la misma finalidad del videojuego real. Uniendo sus componentes, buscando la manera de promover las mismas funciones del juego en el aula, el docente puede crear una actividad original y auténtica para sus alumnos que trabaje los aspectos que crea necesario trabajarse para el momento en la clase. Naturalmente, este tipo de actividad requiere de mucho más tiempo de preparación puesto que depende enteramente del profesor, el cual tendrá que crear no sólo el juego en sí, sino las reglas o normas, los retos y todas las demás categorías ya vistas anteriormente adaptadas a su propósito. Para este tipo de

Gamificación, el tipo de actividad que se podría realizar sería la creación de un juego de rol, sus pruebas, su historia y posibilidades, de una manera muy similar a los RPGs como *Dragones y Mazmorras (Dungeons and Dragons)*. Para la preparación de un juego de rol, se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- Máster o narrador: Este papel será desempeñado por el docente, el cual de encargará de diseñar el juego completo, sus normas y pruebas con el objetivo lingüístico que crea conveniente poniendo en práctica las destrezas que desee explotar en cada prueba.
- Temática: Aunque cualquier temática es posible, los juegos de rol suelen basarse en temas históricos (piratas, guerras o el lejano oeste), fantásticos, de terror, de mundos paralelos o imaginarios, épico-medievales o ficticios.
- Creación de personajes: Los personajes que intervengan en la historia tendrán que ser creados por los alumnos, los cuales pasarán a ser esos personajes y a actuar y hablar como si fueran ellos. Normalmente harán esta tarea con una “ficha de personaje”, que en nuestro caso estará confeccionada por el profesor considerando las variantes relevantes para su actividad, por ejemplo nivel, puntos de vida, habilidades, equipación o poderes especiales entre otros muchas cosas.
- Materiales necesarios: Para este tipo de juego necesitamos que el alumno visualice el escenario o escenarios en los que ocurren las acciones y donde deben completar las pruebas. Para ello siempre es útil un soporte físico con imágenes de los distintos escenarios que vamos a encontrar, por ejemplo en forma de power point o, si se tratara de un juego con movimiento por diferentes tierras, un mapa inventado y una mesa donde situarlo. Si se crea alguna prueba de azar o en la que haya múltiples opciones, por ejemplo, caer en una trampa, para averiguar cual es el siguiente paso o qué te ha tocado haría falta un dado especial dependiendo del número de opciones que haya, habiendo dados de hasta veinte caras.

A pesar de ser una tarea que requiere de bastante preparación por parte del docente, quien debe establecer las reglas y materiales, la creación de un juego de rol conlleva múltiples beneficios para el aprendizaje del alumnado tanto generales como del contexto emocional, como se verá en el siguiente apartado.

En definitiva, para ambos tipos la definición del objetivo sigue siendo el primer paso, tal y como comenta Ripoll (2014) “[d]espués ya viene el resto: la historia que lo envuelve todo, las dinámicas que aparecen entre los jugadores, el modo en que haremos entrar a los usuarios en el mundo que hemos creado y, la parte más importante, las pruebas para asegurar que se ha llegado a buen puerto” pero, sin embargo “una actividad bien diseñada no necesita ninguna medalla, la actividad ya es un premio en sí misma. Sabemos que hemos gamificado bien cuando mantenemos el usuario en la actividad por la propia actividad, no por lo que se lleva a cambio.”

2.2.5 Beneficios

Los videojuegos en general han estado bastante menospreciados como herramientas útiles e incluso “sanas” tanto para adultos como, en especial, para los niños. Tal y como indica Del Moral et al. (2012), estos instrumentos han sido tachados de violentos, sexistas e inapropiados por generar adicción. Bajo este concepto, estos autores comentan que “en un sentido y otro, los videojuegos inquietan y demandan la intervención educativa para reflexionar sobre sus contenidos y las prácticas de usuario que generan” (Del Moral et al. 2012: 2). Sin embargo, tanto estos autores como otros expertos en otros campos, entre ellos la neurociencia, señalan los beneficios que estas herramientas pueden generar en el aula de idiomas.

En primer lugar, a nivel cerebral sabemos que ciertas actividades conllevan mayor o menor actividad cerebral de uno o ambos hemisferios cerebrales lo cual repercute de diferentes maneras en nuestros estilos cognitivos. El videojuego, en este sentido, tiene un gran impacto en el cerebro tal y como han demostrado tanto investigadores de la Universidad de Rochester como el psicólogo C. Shawn Green, de la Universidad de Wisconsin*. (consultar web 5). También se hace eco en la prensa de los beneficios del videojuego que “permite ganar, adquirir confianza e ir progresando rápidamente, lo que proporciona un fuerte sentimiento de satisfacción y superación” (consultar web 6) que hace que el cerebro produzca endorfinas y hormonas como la dopamina. En relación con esta hormona, Dana Smith, del periódico The Guardian, corresponsal de Ciencia, comenta que los logros producidos por los videojuegos “se perciben como mini recompensas en el cerebro, liberando dopamina y aprovechando el

mismo neurocircuito implicado en la adicción, para reforzar las acciones (...) [desempeñando] un papel crucial en la regulación del aprendizaje, consolidando comportamientos que se repiten una y otra vez” (consultar web 6).

En un sentido más general, los beneficios del uso de este instrumento están demostrados en numerosas investigaciones como las de Lin (2012) y Hwang et al. (2014). La investigación de Lin (2012) está centrada en la inclusión de actividades con recursos electrónicos en el aula. Dicha investigación tuvo unos resultados satisfactorios y mostró que “integration of online activities into traditional teacher education courses can shift some of the power, authority, and control from the instructor to the learner while providing the interaction and connection that are central and valuable to traditional classrooms”, algo que anteriormente vimos era esencial a la hora de programar clases efectivas que no hagan sentir al alumno perdido. Hwang et al. (2014) por otro lado han llevado a cabo “a peer assessment-based game development approach (...) for improving students' learning achievements, motivations and problem-solving skills.” Los resultados de su experimento mostraron que la actividad propuesta “could effectively promote students' learning achievement, learning motivation, problem-solving skills, as well as their perceptions of the use of educational computer games. Además, otro dato importante que mostró esta investigación fue que “most of the students perceived peer assessment-based game development as an effective learning strategy that helped them improve their deep learning status in terms of "in-depth thinking," "creativity," and "motivation.”

La diseñadora de videojuegos McConigal (en Kapp, 2012) habla de “la virtud de la Gamificación”, apuntando a los principales habilidades desarrolladas por los jugadores a través de sus interacciones con los videojuegos:

- Urgent Optimism*—the desire to act immediately to tackle an obstacle combined with the belief that we have a reasonable hope of success.
- Social Fabric*—gamers form a bond with other gamers quickly; research shows that we like people better after we play a game with them because it takes trust to engage in a game activity. Playing a game together builds trust, bonds, and cooperation.
- Blissful Productivity*—People playing games are happier working hard in the game than just “hanging out.” Humans are optimized to do challenging and meaningful

work.

- Epic Meaning*—Gamers love to be attached to awe-inspiring missions.

Estos cuatro conceptos son algunas de las “epic wins” que McConigal comenta que se pueden conseguir si se gamifican tanto las instrucciones como el aprendizaje en sí.

Bharti (2014) por otro lado apunta a que los videojuegos desarrollan un pensamiento creativo derivado del contacto con el mundo interactivo al que se exponen. En la misma línea, Rubio et al. (2013: 2) señalan que, aunque aún se considera “un recurso didáctico poco explorado en el área del aprendizaje del español como lengua extranjera” los videojuegos tienen un gran potencial y “proporcionan una interacción a través de la simulación que motiva enormemente a los alumnos en el aprendizaje, estimulándoles a resolver problemas y a alcanzar objetivos.” Del Moral et al. (2012: 2) también apuntan a la calidad de este tipo de actividad “tanto por su alto nivel de motivación vinculado a su condición lúdica, como por la implicación activa de los jugadores en las aventuras o retos que presentan potenciando distintas competencias”, es decir convirtiendo actividades simples en “multi-tasking activities”. Para finalizar, en su investigación, Revuelta y Guerra (2012: 12-17) hacen un listado de los principales beneficios derivados de la Gamificación y los diferentes estilos de aprendizaje que se ven favorecidos por el uso de esta herramienta. Entre ellos encontramos que la inclusión de videojuegos en el aula se ve como un elemento motivador y favorecedor del rendimiento; hace que se adquieran habilidades y/o destrezas para la resolución de problemas; promueve la socialización y la cooperación; aumenta la concentración, la cercanía maestro/a-alumno/a y la responsabilidad; refuerza la autonomía personal, la motivación, la interacción y el autocontrol; desarrolla valores morales y sociales; constituye un aprendizaje multidisciplinar, bidireccional y significativo; y aumenta la creatividad, la originalidad y la motivación.

Con todo ello se demuestra, como bien señala el educador Ken Robinson (consultar web 8), que la solución a los problemas no es la estandarización en la educación, ya que eso no hace más que “limitar la educación de nuestros alumnos, porque frena las aptitudes y el talento [lo cual hace] que sea necesario modificar el paradigma educativo actual” .

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para proceder con el presente estudio se ha llevado a cabo una exhaustiva búsqueda y lectura de documentos, artículos, libros y páginas web relacionadas con la implantación de la Gamificación en el aula de idiomas con el fin de servir de fundamento teórico para la investigación de la hipótesis de este trabajo. Para comprobar si la inclusión de actividades relacionadas de manera tanto directa como indirecta en el aula de E/LE suponía un incremento en la motivación, así como para conocer la opinión con respecto del uso de esta herramienta en la clase, se ha procedido a preparar cuestionarios para profesores y alumnos. También se han creado dos tipos de actividades, teniendo en cuenta los componentes de la Gamificación ya vistos anteriormente, que representen la Gamificación directa y la indirecta con el fin de comprobar su funcionamiento y beneficios en el aula de E/LE.

3.1 Hipótesis de estudio

Lo que se busca demostrar mediante la presente investigación está relacionado con los efectos y los beneficios de la inclusión de videojuegos o actividades relacionadas con ellos, es decir que la implantación de la Gamificación en el aula es un instrumento útil para incrementar la motivación de los alumnos en la clase de idiomas, en concreto en la clase de español como lengua extranjera. No buscamos mostrar la Gamificación como la “panacea”, la solución a todos los problemas de desmotivación en el aula o como una futura “metodología” que domine todo el aprendizaje desarrollado en la clase de idiomas, sino como una opción, un instrumento con muchas posibilidades que, en cierto modo, conecta directamente con los intereses de los alumnos y planteada y organizada por el docente, haciendo de ella una actividad concreta y significativa puede ayudar en el desarrollo de los conocimientos de la lengua meta.

3.2 Instrumentos para la investigación

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo este estudio han sido los siguientes:

1. Cuestionario de opinión sobre la Gamificación a profesores y estudiantes del máster de E/LE (ver Anejo 2): En este cuestionario nos hemos centrado en analizar el conocimiento de ambos colectivos, profesores y estudiantes que

desean ser profesores de español en un futuro, a cerca de la Gamificación, su definición, que novedades trae al aula y que posibles beneficios ven. El cuestionario, basado en el tipo de cuestionario MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE) expuesto en Minera (2009) desarrollado teniendo en cuenta el cuestionario AMTB (Attitude/Motivation test battery) de Gardner (1985) está formado de diez preguntas cuya respuesta se hace marcando una de las casillas, organizando items según su relevancia o redactando una respuesta propia. Preguntamos si le ven utilidad a esta herramienta, para qué o con qué fin podría utilizarse, qué dificultades ven en su implantación en el aula de idiomas y, finalmente, qué juegos conocen y qué utilidades le darían a los videojuegos seleccionados.

2. Cuestionario tras una clase habitual de E/LE (consultar Anejo 3): Para este cuestionario, constituido por ocho preguntas, hemos tenido en cuenta variables personales del alumno como su opinión a cerca de las clases, de su profesor o profesora, qué actividades le motivan más, qué cosas cambiaría y el tipo de actividades ya realizadas, con el objetivo de preguntarle luego directamente que piensa del uso de videojuegos como actividades integradas en su currículo, si alguna vez ha considerado que puedan ser instrumentos útiles en sus clases de español y si actualmente utiliza algún juego o aplicación para aprender o perfeccionar el idioma.
3. Actividades creadas para analizar el funcionamiento de la Gamificación directa e indirecta en el aula de E/LE: Se crearon dos unidades didácticas, una con empleo de un videojuego real en el aula acompañado de actividades de introducción al mismo y de reflexión tras jugarlo (consultar Anejo 4), y otra con empleo de las estrategias y mecanismos de los videojuegos y con la temática de los juegos de rol, formando una aventura con pruebas, rompecabezas, premios y puntos de vida (consultar Anejo 5).
4. Cuestionario tras sesiones “gamificadas” (consultar Anejo 6): Este cuestionario se realizó tras ambas sesiones de Gamificación, directa e indirecta. Ambos

cuestionarios están compuestos de siete preguntas idénticas; sin embargo, el último en realizarse contiene dos preguntas más de reflexión final sobre ambas sesiones. Las preguntas comunes se centran en analizar la efectividad y el éxito de las sesiones de Gamificación, qué puntos han resultado positivos, cuáles negativos, qué opinión le merece a los alumnos este tipo de actividades con respecto de las actividades habituales, si han sido más fáciles o más difíciles de las actividades diarias. En las dos preguntas finales de evaluación de ambas sesiones, se le pide al alumno que conteste si querría incluir actividades de este tipo en sus clases de español y en su vida cotidiana como apoyo para el aprendizaje de idiomas.

5. Entrevistas a profesores que utilizan o han utilizado videojuegos en el aula (consultar Anejo 7 y Anejo 8): Se plantearon una serie de preguntas para dos entrevistas, una dirigida al profesor José M^a García Núñez de la UCA (Universidad de Cádiz) que utilizaba la plataforma *Second Life* en la asignatura “Lengua Inglesa II” de la Licenciatura de Filología Inglesa, y otra dirigida al profesor Roberto Cuadros de la US (Universidad de Sevilla) que utiliza y actualmente forma parte del grupo de desarrollo de una nueva plataforma parecida a *Second Life* pero enteramente dirigida al aprendizaje de segundas lenguas, llamada *Linguo Land*. Ambas entrevistas se centraron en analizar los motivos que llevaron a ambos a utilizar este tipo de plataforma en el aula, qué opinión tenían a cerca de los videojuegos antes de implantarlos en la clase, qué tipo de actividades llevaban a cabo con apoyo de este instrumento, con qué fin las planteaban, qué aspectos se explotaban mejor utilizando videojuegos, qué tipo de resultados obtuvieron, cuáles fueron las dificultades principales y si recomendarían llevar a cabo este tipo de práctica.
6. Entrevista a la profesora que llevó a cabo las actividades para la investigación (consultar Anejo 9): Posteriormente a la realización de las actividades “gamificadas”, llevadas a cabo por la profesora Rocío Minguet, encargada de una de las clases de español del centro Study Abroad, para no alterar los resultados al realizarlas la misma profesora que acostumbran a ver diariamente

los alumnos encuestados, se le hizo una entrevista para conocer su opinión como responsable del grupo que participó en el experimento. En dicha entrevista, se buscaba analizar qué conocimiento tenía a cerca de la Gamificación, qué opinión le merece ahora esta herramienta tras la puesta en práctica, en qué aspectos varió la actividad directa de la indirecta, qué dificultades encontró, si recomendaría su uso, los beneficios que conlleva su utilización y, finalmente, qué tipo de alumnos o colectivo se vería más beneficiado.

3.3 Actividades realizadas en *Study Abroad*

La parte esencial de la investigación, la puesta en práctica de las actividades de Gamificación directa e indirecta en un aula real, se llevó a cabo en las instalaciones de Study Abroad, Centro de enseñanza de español como lengua extranjera localizado en el Centro Internacional de Postgrado y Doctorado, en la Avenida Ciudad Jardín de Sevilla.

3.3.1 Descripción de los participantes

La clase de español de Rocío Minguet se compone normalmente de dieciséis alumnos de procedencia china. Llevan estudiando español unos meses en España en régimen de inmersión lingüística y en el nivel B1. Se trata de un grupo joven, con una media de veintiún años, dinámico, bastante bueno, participativo y que muestra interés en las actividades propuestas. La profesora indica que hay dos alumnos en concreto con dificultades para adaptarse en el aula con sus compañeros a pesar de sus avanzados conocimientos de español, siendo ellos dos de los mejores alumnos de la clase, y que por ello suele hacerlos trabajar en grupo con otros compañeros.

3.3.2 Descripción de las dos sesiones

3.3.2.1 Sesión 1

La primera sesión se dedicó a la realización de la actividad de Gamificación directa (consultar Anejo 4). La clase comenzó aproximadamente a las 11,45 horas y finalizó a las 13 horas. A esta sesión acudieron once de los dieciséis alumnos que componen la clase. Para

facilitar la introducción del juego en el aula se creó una presentación power point con imágenes tomadas directamente del videojuego para comenzar a discutir el título del juego *Fragment of Dejavu* (en la página web minijuegos.com, sección de aventuras gráficas), comentando algún momento de “déjà vu” vivido tanto por los alumnos como por la profesora para conectar contenidos y animar a los alumnos a participar. Una vez hecho esto, con ayuda del soporte visual, se procedió a ver la introducción del juego para, a través de las imágenes, comentar en parejas el trasfondo del videojuego. Tras ver cada hipótesis y contestar a alguna pregunta como “¿cuántos años han pasado?”, se pasó a ver todo el vocabulario necesario para jugar, clasificándolo según fueran “personajes”, “objetos” o “escenarios”, para así facilitar también a los alumnos las opciones de movimiento por el juego para acortar el tiempo de “ensayo y error” típico de las aventuras gráficas. Una vez introducido el juego, se les dió a los alumnos dos posibilidades para salvar el avión que el protagonista intenta salvar. Tuvieron que elegir una de las dos opciones, con ambas se podía conseguir salvar al avión, para organizarse en dos grandes grupos y comenzar a jugar por turnos. Una vez organizados, los alumnos fueron dando sus instrucciones a la profesora, la cual sino recibía la orden completa no se movía por la pantalla. Las decisiones y movimientos tenían que ser rápidos ya que de lo contrario el avión tenía un cronómetro y explotaba, dando paso al turno del siguiente grupo. Cuando ambos grupos lograban salvar al avión, aparecía una imagen del protagonista feliz, la cual dio pie para proponer la actividad de lanzar hipótesis a cerca del futuro del protagonista según lo que vieran en la imagen o imaginaran. Cuando finalizaron la actividad, se pasó a entregar el primer cuestionario tras una clase de Gamificación.

3.3.2.2 Sesión 2

La segunda sesión se dedicó a la realización de la actividad de Gamificación indirecta (consultar Anejo 5). La clase comenzó aproximadamente a las 9,30 horas y finalizó a las 11,20 horas. A esta sesión acudieron doce de los dieciséis alumnos que componen la clase normalmente. Para llevar a cabo el tipo de actividad planteada, un juego de rol, se requería o bien de un buen poder de concentración para visualizar los diferentes escenarios o bien un soporte visual como una presentación con imágenes que ayudara a los alumnos a centrarse en la historia, puesto que la ambientación es una parte fundamental para este tipo de juego. La profesora actuó como *master* o *narradora* de la historia, relatando la historia como si leyera

un cuento e incentivando a los alumnos mediante lenguaje no verbal y cambios de entonación y tono para dramatizar las intervenciones de los diferentes personajes. Para la actividad, tras relatar la historia principal, cada alumno debía diseñar y describir el personaje que iba a representarlos en la aventura siguiendo unos parámetros (consultar “Hoja de personaje” en Anejo 5) para luego presentar su personaje al resto de sus compañeros. Después de realizar esta tarea, la profesora siguió relatando la historia planteando las diferentes pruebas, en este caso pruebas lingüísticas y gramaticales, cuando estaba indicado que lo hiciera (consultar unidad didáctica de Anejo 5) y cambiando el estilo de juego de individual a grupal tras la primera prueba.

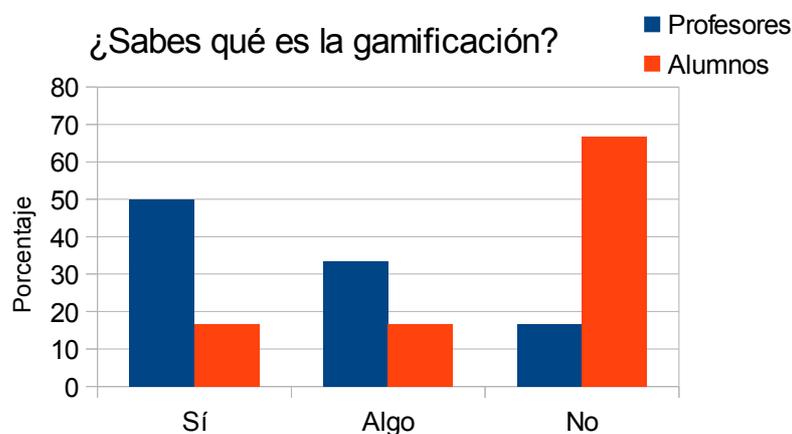
4. RESULTADOS

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo la investigación, anteriormente presentados, arrojaron los siguientes datos:

1. Cuestionario de opinión a cerca de la Gamificación a profesores y estudiantes del máster de E/LE (ver Anejo 2):

Las encuestas a los profesores mostraron los siguientes datos, organizados según el número de la pregunta y mostrando los porcentajes calculados según la o las variables.

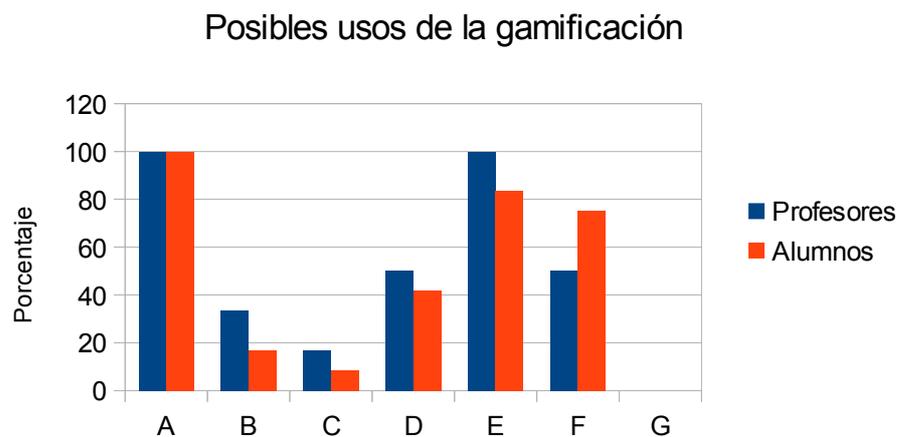
Pregunta 1: El gráfico muestra que hay más alumnos que profesores que desconocen la Gamificación como tal aunque imaginan la herramienta que utilizan derivado de su propio nombre.



Pregunta 2: El siguiente gráfico muestra que tanto profesores como alumnos consideran que la Gamificación sería útil en el aula de idiomas, siendo los profesores los que la consideran muy importante y los alumnos los que piensan que podría tener alguna utilidad.



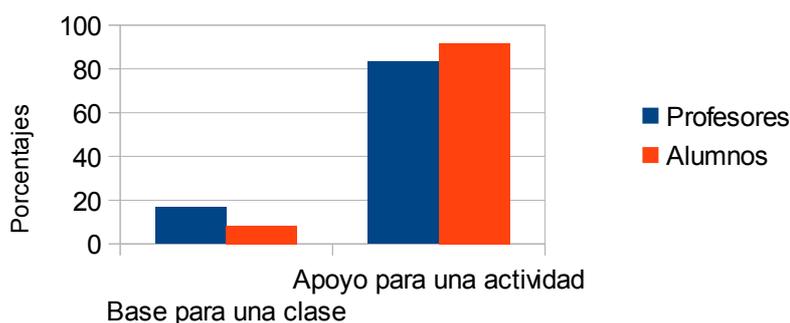
Pregunta 3: Aquí se puede observar las posibles funciones de la Gamificación en el aula y la opinión tanto de profesores como alumnos a cerca de cuáles serían las más destacadas, destacando sobre todo la opción A y E tanto por profesores como alumnos.



A. Enganchar al alumno y aumentar su interés; B. Tratar un sólo aspecto gramatical, léxico o fonológico en clase; C. Aumentar la tolerancia entre los alumnos; D. Potenciar el trabajo en grupo; E. Renovar ejercicios típicos de la enseñanza de la asignatura; F. Promover el autodidactismo mediante el videojuego; G. Otros

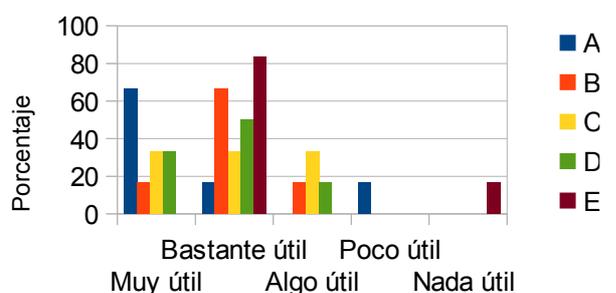
Pregunta 4: Como se puede observar, tanto como profesores como alumnos están de acuerdo en que la Gamificación serviría de apoyo para realizar algún tipo de actividad en el aula diferente de las típicas.

Gamificación como base o apoyo

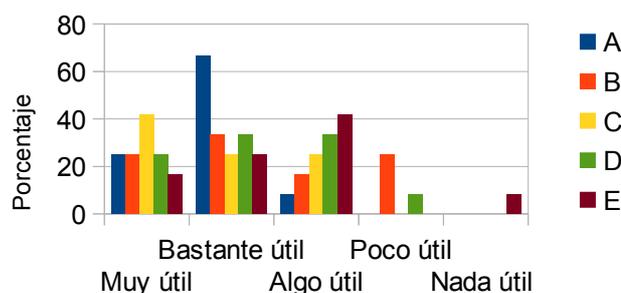


Pregunta 5: A continuación se muestran las posibles utilidades que ofrece la Gamificación, siendo las opciones A, B y E las más destacadas por los profesores y las opciones C y A las más representativas para los alumnos, como de puede observar en el gráfico.

Valoración de los profesores



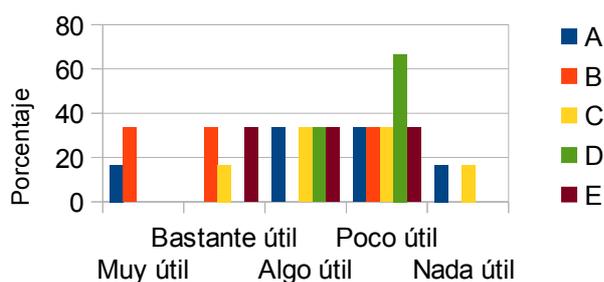
Valoración de los alumnos



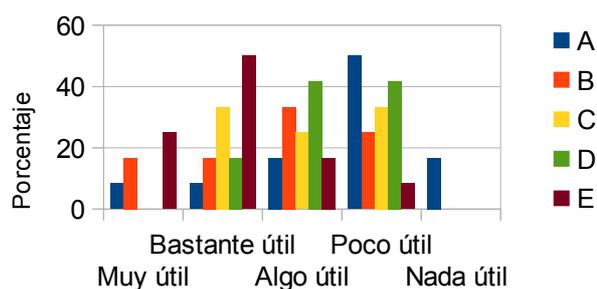
A. Aumentar la motivación y el interés.; B. Promover la dinámica de grupos y la colaboración; C. Promover la actividad mental a través de tareas múltiples en las que se apliquen distintas habilidades y estrategias; D. Servir de herramienta para crear actividades originales.; E. Invitar a alumnos con distintas aficiones a verle la utilidad a los videojuegos desde un punto de vista diferente al habitual.

Pregunta 6: El siguiente esquema muestra cuáles son las dificultades que más preocupan al profesor a la hora de plantearse realizar una actividad “gamificada”. Las opciones más destacadas por los profesores han sido A, B y E, mientras que los alumnos destacan además la opción C y la E en mayor medida

Valoración de los profesores

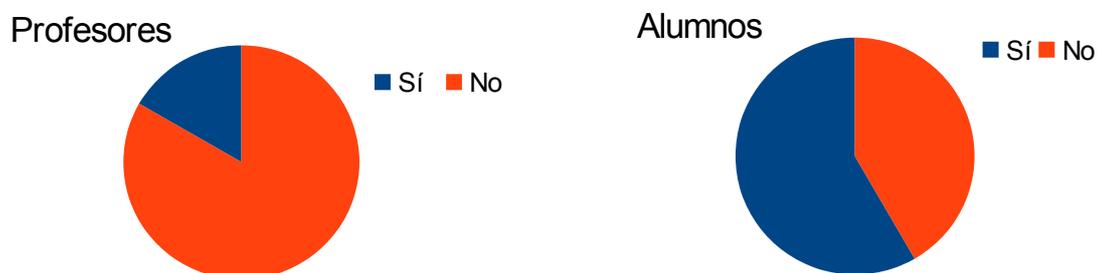


Valoración de los alumnos



A. Grado de adicción que se dice que tienen los videojuegos; B. La tecnología siempre da problemas. Algo me impedirá completar la sesión y tendré que llevar un plan B; C. Las tareas se realizarán más lentamente y me daría la sensación de que se pierde mucho tiempo; D. Suponen una distracción a la hora de realizar la tarea concreta; E. Hay alumnos a los que no les gustan los videojuegos

Preguntas 7 y 8: El siguiente gráfico muestra que hay más alumnos (58%) que profesores (17%) que sepan de videojuegos e imaginen sus aplicaciones. Algunos mencionaron algunos de los siguientes juegos: *HiHola*, *Duolingo*, *Wii Sports*, *Sims*, juegos por capítulo, juegos de rol y aventuras gráficas. Los profesores comentan que no conocen demasiados juegos pero si mencionan algún aspecto gramatical concreto que podría explotarse por medio de la Gamificación.



2. Cuestionario tras una clase habitual de E/LE (consultar Anejo 3): Este cuestionario se le realizó a los alumnos de Study Abroad arrojando los siguientes resultados:

Pregunta 1: El 100% de los encuestados respondió que le gustaba su clase.

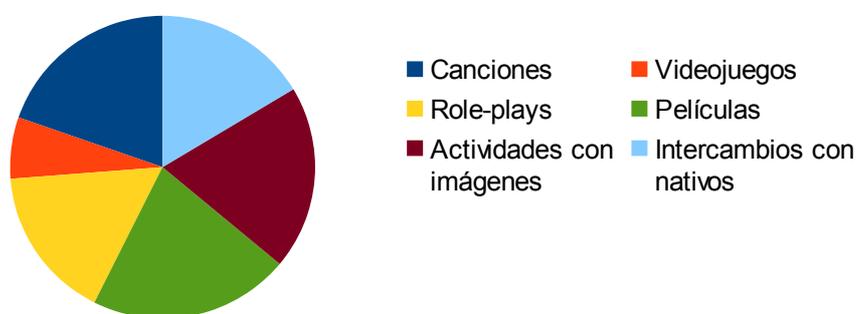
Pregunta 2: Los alumnos comentaron que los factores que más les motivaban eran las charlas sobre otros temas, el ambiente de clase, los compañeros, los ejercicios de vocabulario, los juegos de adivinanza de palabras, y, destacado por el 90%, la profesora.

Pregunta 3: A esta pregunta el 64% contestó que no cambiaría nada de las clases, el 21% comentó que lo que menos les gusta es la gramática por su nivel de dificultad, entre otras respuestas como ver películas en clase y las excursiones por ser consideradas actividades que hacen perder el tiempo, además de los textos por ser aburridos y las exposiciones por el nivel de ansiedad.

Pregunta 4: Los alumnos respondieron que en clase o bien no cambiarían nada o les gustaría tener más actividades relacionadas con canciones, temas más interesantes de conversación, más excursiones, escribir más en clase, clases más prácticas, más tarea. Las tres sugerencias más destacadas fueron las actividades de conversación, otro tipo de actividades más amenas y actividades relacionadas con juegos.

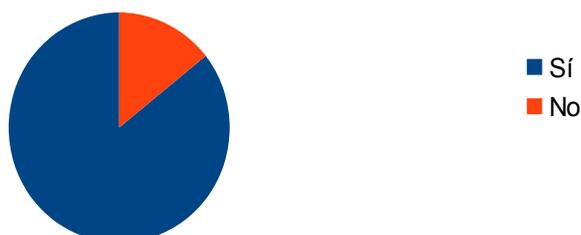
Pregunta 5: Entre las actividades que se han realizado en mayor medida en esta clase de E/LE, destacan, como se puede observar en el gráfico, las siguientes:

Actividades realizadas en clase



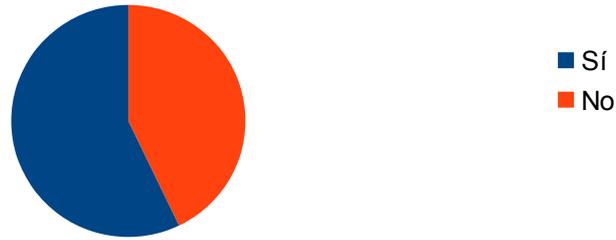
Pregunta 6: A la pregunta relacionada con la posibilidad de incluir este tipo de actividades en el aula, la mayoría de los alumnos contestó que sí, como se puede observar.

¿Te gustaria hacer actividades relacionadas con videojuegos?



Pregunta 7: Con respecto del uso actual de videojuegos para aprender o reforzar los conocimientos de los alumnos sobre sus respectivas segundas lenguas, un mayor porcentaje contestó que actualmente utiliza algún juego o aplicación del móvil para aprender idiomas, mientras que el resto contestó que o no utilizaba estos instrumentos por no encontrarles utilidad o por desconocimiento de los juegos o aplicaciones más útiles para ellos.

¿Utilizas videojuegos para aprender idiomas?



Pregunta 8: Finalmente, un 79% de los alumnos opina que la inclusión de actividades relacionadas con la Gamificación sería útil, un 14% no lo creía pero ahora sí le ve utilidad, y un 7% comenta que no cree que fuera útil en el aula por restarle peso a actividades más importantes que trataran aspectos gramaticales más concretos.

¿Has pensado algunas vez que podría ser útil usar videojuegos para aprender idiomas?



3. Actividades creadas para analizar el funcionamiento de la Gamificación directa e indirecta en el aula de E/LE:

Ambas actividades tuvieron muy buena acogida e hicieron que los alumnos se centraran en las tareas que debían realizar para llegar al final de ambos juegos.

Por un lado, la actividad de Gamificación directa (consultar Anejo 4), aunque funcionó bien, al principio fue más lenta y los alumnos estaban muy atentos y callados. En los ejercicios de introducción al juego, antes de jugarlo por grupos, los alumnos anotaban el vocabulario nuevo y analizaban la situación del juego para saber que tendrían que hacer para salvar al avión. Con la separación por grupos la actitud cambió completamente. Al tener que decidir de qué manera querían salvar el avión y luego tener que formar dos grupos distintos con cuyos miembros tendrían que trabajar para terminar el juego, los alumnos se mostraron

mucho más motivados, comenzaron a hablar en mayor medida e incluso la posición de sus cuerpos cambió de estático y firme a inclinado en dirección a la pantalla donde se proyectaba el juego. Con la división por grupos se potenció el trabajo entre compañeros, lo cual dio resultados positivos sobre todo para aquellos alumnos que la profesora comentó eran un poco más reservados y solían intervenir menos en clase. El primer intento de juego, no válido para ningún grupo y sólo válido para mostrar la mecánica del juego, tuvo muy buena recepción por parte de ambos equipos. Algunos alumnos bromeaban en español, otros hacían comentarios en chino y reían, mientras otros incluso se ponían de pie a observar. Una vez comenzó el juego, este mismo ambiente se mantuvo, mientras la motivación de los alumnos fue incrementando a medida que iban haciendo pruebas, fallaban, le tocaba al grupo siguiente, fallaban y volvía a ser su turno, a veces formulando las oraciones en voz muy alta para así ir más rápidamente por la pantalla y poder pasar a un nuevo escenario. En general los alumnos lo pasaron muy bien y se les veía contentos tras finalizar la actividad. El único punto negativo sería que de once alumnos, participaron más activamente unos seis alumnos, mientras que el resto de los compañeros estaba en silencio observando.

Por otro lado, la actividad de Gamificación indirecta (consultar Anejo 5) tuvo también muy buena aceptación, incluso mayor que la anterior. A pesar de tratarse de un viernes a primera hora, factor que normalmente podría afectar a la atención de los alumnos, la actividad enganchó a los alumnos desde el primer momento, sin pasar por esa primera fase de adaptación y mayor silencio de la actividad de Gamificación directa. Desde el primer momento en que se mencionó la historia del juego de rol que iban a interpretar, la actitud de los alumnos era positiva e incluso la posición del cuerpo denotaba el interés, inclinados hacia adelante sobre los brazos y muy atentos a las palabras de la profesora. Cuando comenzaron a diseñar sus personajes, a pesar de tener las indicaciones de como crearlo en la “hoja de personaje” la mayoría de los alumnos realizó todo tipo de preguntas desde “¿puedo ser una princesa?” a “¿puedo tener super poderes?”. En este proceso, los alumnos pidieron más tiempo del estimado para crear las historias de sus personajes, tiempo que también excedieron en el momento de leer sus historias al resto de los compañeros. Se puede consultar el Anejo 10 para ver algún ejemplo de las historias que crearon, historias originales con personajes con nombres divertidos, muy detallados, y algunos con poderes mágicos o forma de animal. Uno de los alumnos, el más reservado, creo una historia que se diferenciaba de las del resto de sus

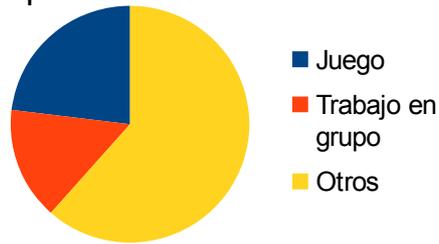
compañeros por ser mucho más seria y hablar del pasado de ese personaje. Resultó ser una historia muy interesante y bien formada que hizo que los compañeros le prestaran mucha atención. Los cambios de voces de la profesora y el lenguaje no verbal utilizado para la narración de la historia hizo sonreír a los alumnos y provocó más de una broma. La organización en grupo tras la primera prueba, el movimiento en el aula para encontrar a sus compañeros, la resolución de las pruebas y las correcciones grupales mostraron ser efectivas para el cometido de la actividad evitando de ese modo el incremento de la ansiedad en los grupos pero estimulando a la vez la competitividad con el otro grupo y el compañerismo entre los miembros de cada grupo. En general fue una actividad muy satisfactoria y los alumnos acabaron la clase pidiendo una historia parecida pero que les permitiera más movimiento a sus personajes para poder derrotar al dragón, en lugar de con una prueba relacionada con algún aspecto de la lengua, con sus armas o poderes mágicos.

4. Cuestionario tras sesiones “gamificadas” (consultar Anejo 6):

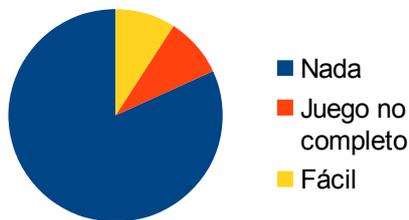
Tras la realización de cada una de las actividades en el aula se pasó un cuestionario que reflejó los siguientes datos:

ACTIVIDAD Gamificación DIRECTA	ACTIVIDAD GRAMIFICACIÓN INDIRECTA
<p><u>Pregunta 1:</u> El 100% de los alumnos contestó que les había gustado la actividad.</p> <p><u>Pregunta 2:</u> Los alumnos comentaron que lo que más les había gustado había sido la historia, el ambiente de clase, la introducción del juego, buscar el hijo conductor con la aventura, el tipo de clase por ser diferente de las habituales, la profesora, que se escuchan las ideas de cada uno y que hay dos maneras de resolver el misterio. La opción más destacada por todos fue el juego en sí y la oportunidad de trabajar en grupo.</p>	<p><u>Pregunta 1:</u> El 100% de los alumnos contestó que les había gustado la actividad.</p> <p><u>Pregunta 2:</u> Los aspectos que más gustaron a los alumnos fueron crear tu propio personaje, las pruebas, el trabajo en grupo, la interacción con la profesora, la profesora, que se escuchan sus ideas, y que era una manera diferente de aprender el idioma. Las opciones más destacadas fueron el ambiente en la clase y el juego en su totalidad.</p>

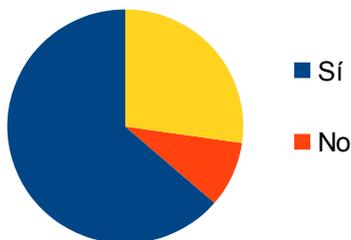
Opciones más destacadas



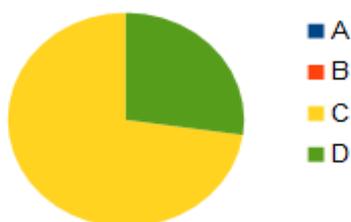
Pregunta 3: El 82% de los estudiantes comentó que no había habido nada que no les gustara, mientras que el 18% señaló que la actividad era fácil (9%) y que el juego no estaba demasiado completo (9%).



Pregunta 4: Con respecto del grado de satisfacción con la actividad, un 64% de los alumnos respondió que les gustaría tener este tipo de actividades en su currículo:

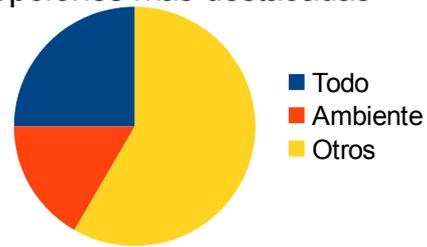


Pregunta 5: Un 73% de los estudiantes calificó la actividad de algo útil y un 27% de muy útil, ninguno dijo que fuera poco o nada útil.

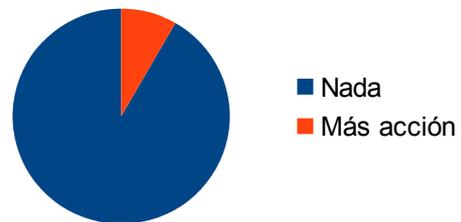


Pregunta 6: El 82% de los alumnos contestó que la actividad les había sido útil

Opciones más destacadas

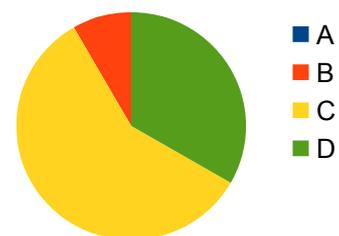


Pregunta 3: El 91% de los alumnos estaba de acuerdo en que no había nada que no les hubiera gustado, mientras que el 9% comenta que les gustaría tener un papel más activo y que su personaje tuviera más movimiento.



Pregunta 4: El 100% de los alumnos se mostró de acuerdo en introducir este tipo de actividad en su currículo.

Pregunta 5: Un 58% de los estudiantes calificó la actividad como algo útil y un 34% como muy útil, destacando el interés de la tarea, mientras un 8% la calificó de poco útil.



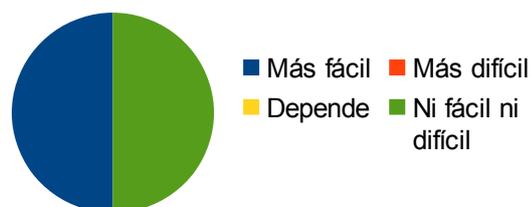
Pregunta 6: A la pregunta a cerca de los conocimientos adquiridos mediante la actividad, el 92% contestó que la actividad les sirvió sobre todo para aprender y reforzar vocabulario, mientras que el 8% comentó que la actividad no les había servido demasiado.

principalmente para adquirir y reforzar vocabulario, mientras que el 8%, centrándose más en la historia del juego, señalaron que les había servido para darse cuenta de que hay que estar tranquilo para resolver los enigmas y que hay que estudiar más si queremos cambiar nuestras vidas.

Pregunta 7: Con respecto del nivel de dificultad, éstos son los resultados que dio el análisis de la opinión de cada alumno:



Pregunta 7: En el siguiente gráfico se puede observar cual es la opinión de los estudiantes a cerca del nivel de dificultad de la actividad, destacando la opción de más fácil que las actividades habituales o ni fácil ni difícil alegando que actividades de este tipo, dependiendo del contenido, pueden presentar mayor o menor dificultad.



Las dos últimas preguntas, que eran de evaluación final tras la experiencia y observación de las actividades “gamificadas”, mostraron los siguientes resultados:

Pregunta 8: ¿Quieres usar ahora videojuegos para aprender?



Pregunta 9: ¿Te gustaría incluir actividades de este tipo en el aula?



5. Entrevistas a profesores que utilizan o han utilizado videojuegos en el aula (consultar Anejo 7 y Anejo 8):

- Entrevista a José M^a García (UCA)

Este profesor, que no tenía demasiada buena imagen del posible uso y adaptación de videojuegos para el aula de idiomas, tras entrar en contacto con una compañera de la Universidad de Roehampton, Londres, comenzó a utilizar la herramienta *Second Life* en las clases de Lengua Inglesa II. Comenta que lo que le hizo decidirse a utilizar esta plataforma fue el hecho de que “podía ser un medio de superar el estrés que supone para los alumnos el contacto directo con hablantes nativos de su segunda lengua”. El tipo de actividades planteadas mediante el uso de este instrumento fueron actividades del tipo intercambio, como una presentación entre alumnos, además de “actividades centradas en objetivos concretos” como “hacer una visita virtual, comprar algo, etc.” La finalidad de este tipo de ejercicio no era otra que “conseguir que los alumnos mantuvieran el contacto directo” con sus correspondientes compañeros para realizar actividades “para las que el uso instrumental de la lengua fuera fundamental” y que explotara sobre todo los aspectos comunicativos de la lengua. Tras la utilización de *Second Life*, este profesor apunta a que los resultados fueron bastante positivos ya que consiguieron incrementar los niveles de motivación de los alumnos y se “vencieron las resistencias al uso del lenguaje”. Como dificultades principales, el profesor García apunta a que los aspectos técnicos, como la conexión a Internet o la capacidad de los ordenadores fueron los que interrumpieron la continuidad de los encuentros entre compañeros, así como también comenta que la motivación también fue un desafío en tanto que hubo alumnos que se implicaron menos que otros. A pesar de dejar de utilizar esta plataforma por dejar de ser un entorno tan “pujante y común como lo era en aquel momento”, el profesor García recomienda el uso de videojuegos en el aula si se posee tanto de los medios adecuados para que funcionen como de un grupo lo suficientemente reducido como para poder trabajar cómodamente.

- Entrevista a Roberto Cuadros (US)

Este profesor de la Universidad de Sevilla siempre ha sentido cierto interés por la inclusión de este tipo de instrumento en el aula de idiomas con el objetivo de mostrar sus posibilidades a los alumnos del máster de E/LE en el cual imparte una asignatura centrada en el uso de TICs en el aula de E/LE. Apunta a que es muy importante que el docente reflexione a cerca de los usos y objetivos que se plantea en la creación de la actividad para que esta funcione. El profesor Cuadros ha hecho uso sobre todo de la plataforma *Linguo Land*,

bastante pionera. Se trata de un “entorno virtual en 3D con “estética de” videojuego” que se centra, al contrario de *Second Life*, enteramente en el aprendizaje y enseñanza de idiomas. *Linguo Land* le ha servido para crear actividades del tipo gymkhana, “pilla pilla” o de “evaluación a través de una tarea” o “role play”. El objetivo principal de este profesor al incluir esta herramienta en el aula era la de proporcionar otros recursos para la enseñanza de lenguas, llevando a los futuros profesores de E/LE a la reflexión a cerca de sus posibles usos en el aula y fuera de ella. De hecho, próximamente se esperan actualizaciones del programa para permitir la inclusión de herramientas para poder crear tareas concretas sobre aspectos de la lengua. Con respecto de los resultados, el profesor Cuadros comenta que han sido positivos en tanto que *Linguo Land* ha resultado ser una plataforma más intuitiva que *Second Life* “con una concreción mayor para la enseñanza de lenguas”. Las principales dificultades encontradas, de nuevo, se refieren al acceso a Internet así como fallos técnicos de firewall y configuración de sonido. Con todo ello, este profesor recomienda “sin duda alguna” que al menos los docentes se presten a considerarla como una opción, contrastando “pareceres y resultados con los alumnos”.

6. Entrevista a la profesora que llevó a cabo las actividades para la investigación (consultar Anejo 9):

La profesora que realizó las actividades en el aula, Rocío Minguet, comenta que nunca había oído hablar de la Gamificación hasta este momento. Para ella ha sido todo un descubrimiento y su puesta en práctica ha sido favorable. En su opinión, “la Gamificación directa motiva más a los estudiantes por contar con la imagen y con el juego en directo”, alegando que los jóvenes están más acostumbrados al uso de estas tecnologías. También añade que, en el caso de la directa, “controlar el uso de la lengua es más difícil” ya que la prisa de los alumnos por intentar salvar el avión “los ponía muy nerviosos y terminaban por gritar palabras sueltas más que frases”, pudiéndose solucionar esto mediante la regla “sino hay una frase completa el profesor o la profesora no moverá al personaje”. En el caso de la actividad indirecta, la profesora Minguet señala que los alumnos estaban “más atentos a su producción”, aspecto que resaltó sobre todo en la redacción del personaje. Al preguntarle a cerca de la necesidad de una preparación especial por parte del docente para la utilización de estas

herramientas, ella señala que todo depende de los diferentes factores que se den pero que en general “la preparación que se necesita no es mucha”, tan sólo se trata de conocer las bases de estos tipos de juegos” para poder preparar unas actividades significativas y adecuadas. Como conclusión, esta profesora recomienda el uso de los videojuegos y sus estrategias en el aula de E/LE ya que, “conseguiría que estudiantes de cualquier edad participaran”. Señala que ambas actividades “despiertan la imaginación” de los alumnos y hace que trabajen en grupo por un objetivo ficticio que “motiva al alumno y le hace usar la lengua con un fin concreto”, pero que, de cara a la invención de actividades con uso de videojuegos, ya sea de manera directa o indirecta, se debe conocer bien el grupo con el que se vayan a trabajar.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, la Gamificación puede considerarse como una opción no sólo viable sino efectiva, que goza de aceptación tanto por parte de alumnos como profesores. Tanto las encuestas de opinión de alumnos y profesores, como las actividades y encuestas realizadas tras el uso de actividades “gamificadas” en el aula, muestran que la actitud ante esta opción para la enseñanza de segundas lenguas podría llevar a conseguir buenos resultados en el aprendizaje. Aunque la muestra de alumnos y profesores encuestados sea demasiado reducida para poder hacer una afirmación genérica, consideramos que se ha comprobado la hipótesis de que la Gamificación ayuda a incrementar los niveles de motivación en el aula de idiomas. Los resultados muestran que merecería la pena llevar a cabo más investigaciones con un mayor número de encuestados para tener más datos y también para indagar en otros aspectos como si el uso de la Gamificación para la enseñanza de la lengua influye en la mayor retención del material lingüístico presentado. Sin embargo, de lo que hemos observado en el estudio, se pueden establecer una serie de pautas orientativas a la hora de seleccionar materiales para “gamificar” una clase o crear actividades originales pero significativas al mismo tiempo:

- Es muy importante conocer bien al grupo y reflexionar a cerca de las características especiales de los alumnos, sus motivaciones para aprender, sus necesidades y su opinión a cerca de la utilización de este tipo de instrumentos para practicar aspectos de la lengua.

- El docente debe pensar muy bien el objetivo que pretende conseguir mediante los videojuegos o la actividad creada con las estrategias de los mismos, así como sopesar el esfuerzo de preparación en relación al impacto deseado en el aprendizaje.
- Se aconseja preparar actividades de conexión con el videojuego, si se trata de Gamificación directa, antes de jugarlo. Si se tratara de Gamificación indirecta, se recomienda el uso de lenguaje no verbal y cambios de voz, entonación e incluso acento para atraer más la atención de los alumnos.
- Se deben tener en cuenta los materiales necesarios para discernir si es posible llevar la actividad al aula o no, por ejemplo si se depende de una buena conexión a Internet o un ordenador por alumno con unas características determinadas, es decir hay que tener en cuenta la viabilidad de la actividad.
- En la selección de los objetivos de lengua y las actividades específicas que traten aspectos concretos de la gramática o el vocabulario, se debe tener en cuenta que las actividades tienen que ser accesibles, lo que quiere decir que no deben ser ni tan complicadas que generen ansiedad ni tan simples que produzcan aburrimiento.
- La Gamificación y las actividades creadas con su apoyo potencian el trabajo en equipo, de esta manera si el docente plantea actividades por grupos o parejas se refuerzan los lazos de amistad, el compañerismo y la competitividad sana por conseguir el objetivo.
- Se debe tener cuidado cuando se planteen las recompensas o los regalos al realizar bien una fase de la actividad, ya que el refuerzo positivo es beneficioso en su justa medida, de lo contrario causa el efecto contrario.

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que tener en cuenta las múltiples posibilidades de la Gamificación en el aula de segundas lenguas, reflexionando sobre sus objetivos y planteando tareas significativas y concretas, puede fomentar un aprendizaje motivador, creativo y eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. y Brown, D. (2000): “Mapa del terreno”. En Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baek, Y. and Whitton, N. (2013): *Cases on Digital Game-Based Learning: Methods, Models and Strategies*. [en línea], disponible en catálogo de la biblioteca de la Universidad de Sevilla en <http://0-www.igi-global.com.fama.us.es/book/cases-digital-game-based-learning/69843> [Consulta junio 2014]
- Bender de Sousa, L., Rodríguez Imbriaco, L.V. y Gabriel, R. (2011): “*Conexionismo e interaccionismo: puntos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de L2*”, en *Antares*, nº 5. [en línea], disponible en www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/604/898 [Consulta junio 2014]
- Bharti, P.(2014): “Does Game-based Learning/Gamification Work in Higher Ed?”. [en línea], disponible en EdTechReview <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/1190-does-game-based-learning-gamification-work-in-higher-ed> [Consulta junio 2014]
- Brime Bertrand, M.E. (...): “El componente ludico en la clase de ELE”. [en línea], disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2008_ESP_02_Talleres%20Formacion/2008_ESP_05_04%20Brime.pdf?documentId=0901e72b80e6dbdc [Consulta junio 2014]
- Carpena, N., Cataldi, M. y Muñiz, G. (2012): “En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas”, en SIGraDi, Proceedings of the 16th Iberoamerican Congress of Digital Graphics. [en línea], disponible en http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf [Consulta junio 2014]
- Chomsky, N. 1988 *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press
- Costa, A.L. y Alves Marra, P. (1997): *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*. Barcelona: Difusión, S.L.
- Del Moral Pérez, M.E., Villalústre Martínez, L., Yuste Tosina, 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), nº 33. [en línea], disponible en <http://www.um.es/ead/red/33/> [Consulta junio 2014]

- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Diccionario de términos clave de ELE. [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta junio 2014].
- Europapress (2014): La US usa en un máster un entorno 3-D que supone un mundo virtual de enseñanza y formación. [en línea], disponible en <http://www.europapress.es/andalucia/sostenible-00672/noticia-sevilla-sostenible-us-usa-master-entorno-3d-supone-mundo-virtual-ensenanza-formacion-20140201113648.html> [Consulta junio 2014]
- Fonseca, C., Toscano, C. M., León, I., Casal, S., Julián, C., Arnold, J., Rubio, F., Díaz, E.R. & Ávila, J. (2009): *Inteligencias múltiples*. [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_09/012009_serie.htm [Consulta junio 2014]
- Gardner, R.C. y Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences. The Theory Practice*. Nueva York: Basic Books.
- González Tardón, C. (2006): *Emociones y videojuegos*. [en línea], disponible en <http://es.scribd.com/doc/220535345/Emociones-y-Videojuegos> [Consulta junio 2014]
- González Tardón, C. (2013). *Los beneficios ocultos de la Gamificación*. [en línea], disponible en <http://es.scribd.com/doc/157410442/Los-Beneficios-Ocultos-de-la-Gamificacion> [Consulta junio 2014]
- Guerrero España, A. (2013): *El papel de los materiales en la motivación del alumnado de segundas lenguas*. Proyecto final de máster. Universidad de Sevilla.
- Hadfield, J. and Dörnyei, Z. (2013): *Motivating Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Healey, D. (2013): *PPT Gamification: Communicating with Digital Natives*. [en línea], disponible en <https://sites.google.com/site/gamificationforelteachers/> [Consulta junio 2014]
- Hwang, G.J., Hung, C.M. and Chen, N.S. (2014): “Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach”. [en línea], disponible en

- <http://0-eds.a.ebscohost.com.fama.us.es/eds/detail?sid=b8ccc39b-c99c-466c-92fd-b63173395529%40sessionmgr4001&vid=2&hid=4105> > [Consulta junio 2014]
- Instituto Cervantes. (2012): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Tomos B1/B2 y C1/C2). Madrid: Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta junio 2014]
- Instituto Cervantes. (2012): *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Consulta junio 2014]
- Kapp, K.M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. [en línea], disponible en en catálogo de la biblioteca de la Universidad de Sevilla en <http://0-proquest.safaribooksonline.com.fama.us.es/9781118191989> [Consulta junio 2014]
- Krashen, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall International English Language Teaching.
- Krashen, S. D. (1992): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. UK: Longman Group.
- Lin, Q. (2012). *Elementary Teacher Candidates' Perception of Integration of Online Activities in Traditional Classes*. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(4), 325-347. Chesapeake, VA: AACE. [en línea], disponible en <http://www.editlib.org/p/36008/> [Consulta junio 2014]
- López Ruiz, L. (1987): *Historietas y pasatiempos*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Minera Reyna, L.E. (2009): “El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera”, en *Revista electrónica de didáctica de ELE, redELE*, nº 19. [en línea], disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779 [Consulta junio 2014]
- Moll, S. (2014): “Gamificación: 7 claves para entender qué es y cómo funciona”. [en línea], disponible en <http://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/> [Consulta junio 2014]

- Nevado Fuentes, C. (2008): “El componente lúdico en las clases de ELE”, en Revista de didáctica ELE, marcoELE, nº 7. [en línea], disponible en <http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf> [Consulta junio 2014]
- Pivec, P. (2009): *Game-Based Learning or Game-Based Teaching?*. [en línea], disponible en <file:///C:/Users/Ana/Downloads/game_based_learning.pdf> [Consulta junio 2014]
- Pizarro, E.G. y Silva, M. do C. (2007): Orientaciones para la clase de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español. Brasilia, DF: Consejería de Educación de la embajada de España. [en línea], disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/6d8e2563-5790-4b48-b57b-b18d3eecb143/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/complementos/orientaciones.pdf>> [Consulta junio 2014]
- Reuelta Domínguez, F.I. y Guerra Antequera, J. (2012): “¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador”, en RED (Revista de Educación a Distancia), nº 33. [en línea], disponible en <<http://www.um.es/ead/red/33/>> [Consulta junio 2014]
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- Ripoll, O. (2014): “Gamificar significa hacer jugar”. [en línea], disponible en <http://blogs.cccb.org/lab/es/article_gamificar-vol-dir-fer-jugar/> [Consulta junio 2014]
- Rogers, C. (1975): “Bringing together ideas and feelings in learning”. En *Humanistic education sourcebook*. Eds. D. Read y S. Simon. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975. 40-41
- Roncel Vega, V. M. (2008): “Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas”, en *marcoELE Revista de didáctica*, nº 7. [en línea], disponible en <http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf> [Consulta junio 2014]
- Rubio ,A. (2012): *La motivación a través de las actividades lúdicas*. Proyecto final de máster. Universidad de Sevilla.
- Rubio Romero, J., López Medina, B. y Jiménez Peláez, J.M. (2013): “El juego como recurso educativo; *Timeliner*: un videojuego para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, en II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. [en línea], disponible en <http://138.4.83.162/organiza/buscador_buenaspracticas/repositorio/20140318112651100-cinaic2013_submission_140.pdf> [Consulta junio 2014]
- Ruipérez, G. (1997): “La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)”. Alonso Belmonte, I. (coord.): *Segunda Etapa, Carabela 42. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*. Madrid: SGEL, 5-24.

- Soria Pastor, I. (2001): “Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de E/LE”, en *Actas del XII congreso internacional de Asele: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0421.pdf> [Consulta junio 2014]
- Stevick, E. (1990): *Humanism in language teaching. A critical review*. Great Britain: Oxford University Press. [en línea], disponible en <http://www01.sil.org/lingualinks/languagelearning/BooksBackInPrint/onhumanisminlangua_geteaching/humanism.pdf> [Consulta junio 2014]
- Thomas Miller, C. (2009): *Games: Purpose and Potential in Education*. [en línea], disponible en catálogo de la biblioteca de la Universidad de Sevilla en <<http://0-link.springer.com.fama.us.es/book/10.1007/978-0-387-09775-6>> [Consulta junio 2014]
- Weiner, B. (1992): *Motivation. Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan pp 860-865
- Yuste, R. (2012). Evaluación psicopedagógica de videojuegos. I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, 2-3 febrero, Alfás del Pi (Alicante): Universidad de Valencia

WEBS UTILIZADAS:

- Web 1: <http://apartirdeunafrase.wordpress.com/2014/02/01/el-juego-es-el-trabajo-de-la-infancia-fred-rogers-ministro-conductor-de-programas-televisivos-y-autor-norteamericano/>
- Web 2: <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/los-mejores-videojuegos-educativos/18160.html>
- Web 3: <http://www.alfabetajuega.com/noticia/classcraft-o-como-convertir-la-escuela-en-un-juego-de-rol-con-excelentes-resultados-n-38736>
- Web 4: http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_de_rol
- Web 5: <http://www.foxnews.com/health/2012/03/06/hours-playing-video-games-can-change-brain-for-better-research-finds/>
- Web 6: Mellado, A. (2014): <<http://www.abc.es/ciencia/20140402/abci-afecta-candy-crush-nuestro-201404021011.html>>
- Web 7: <http://www.videogameinfographics.com/2013/08/07/leveling-up-the-social-benefits-of-video-games/>
- Web 8: <http://justificaturespuesta.com/10-frases-que-hacen-de-ken-robinson-el-mejor-docente-del-mundo/>

ANEJOS

Anejo 1: Posibles actividades

	<p>*Nombre del juego: Los Sims</p>
	<p>* Descripción: Este juego está disponible para varias plataformas, desde consola física a ordenador e incluso se puede encontrar online en redes sociales como facebook o tuenti e incluso como aplicación para móvil. El juego permite crear personajes, determinando no sólo su aspecto físico sino también sus habilidades, objetivos en la vida y su personalidad. También puedes crear el hogar de este personaje y realizar todas las tareas cotidianas, incluso ir al trabajo. No tiene un lenguaje inteligible, ya que es inventado, pero permite crear vínculos con otros personajes y subir los grados de amistad.</p>
<p>* Posibles actividades: Este videojuego podría utilizarse tanto dentro como fuera del aula por ser de fácil acceso y no depender de Internet, aunque depende de si se accede a través de una red social o no. Con este tipo de juego se pueden plantear actividades desde niveles muy bajos con instrucciones simples como “crea un personaje que se parezca a ti” o “crea un personaje con tales características”, “presenta tu personaje a tus compañeros leyendo una redacción”, “construye una casa con tales características” o “construye tu casa ideal y explica a tus compañeros porque tu casa ideal es así”, “hazte amigo de dos personas y averigua su personalidad”, entre otras muchas instrucciones que explotarían desde el vocabulario más sencillo hasta formar oraciones con tiempos presentes o pasados para relatar qué hiciste ayer en el juego. Una idea sería pedirle al alumno que juegue al menos media hora al día, para siempre tener material para trabajar. Si estamos en alguna modalidad online, se le podría pedir al alumno que vaya con un compañero de clase, haga algún tipo de actividad (preparar comida para dos, bañarse en la piscina, tocar un instrumento) y haga una foto con su móvil para demostrar que la ha hecho.</p>	

	<p>*Nombre del juego: Second Life (http://secondlife.com/)</p>
	<p>* Descripción: Este juego está tan sólo disponible con acceso a Internet. Se trata de una plataforma que permite conectar con usuarios de todo el mundo. Además de incluir todas las posibilidades del juego anterior, ésta sí permite el intercambio de voz directa mediante micrófono y de texto escrito por medio de chat con hablantes de todos los idiomas del mundo. El juego te permite viajar a distintos “mundos” e incluso descubrir si hay algún mundo relacionado con tus gustos simplemente tecleando lo que quieras en la barra de búsqueda y “teletransportándote” a ese sitio a ver qué hay. Están representadas las principales ciudades del mundo, con recreaciones estupendas. Puedes</p>

	diseñar tu personaje al completo, tiene una serie de acciones muy simples entre ellas andar, bailar, saludar o volar con unos controles de teclado sencillos.
<p>* Posibles actividades: Además de poderse realizar las mismas actividades de instrucción directa al alumno del juego anterior, con esta plataforma además podemos realizar actividades de habla como “buscar un hablante de español y tener una conversación simple como una presentación y comprobar, por ejemplo, si contestan lo que se esperaba y que apunten las dudas” o “quedar con un compañero de clase en un punto en concreto y mantener una conversación de un tiempo estipulado por el profesor” tras la cual tengan que hacer una actividad concreta como una redacción o un diario con fotos incluidas, si se trata de encuentros semanales que tengan que llevar a cabo los alumnos. También se le podría pedir a</p>	

	<p>*Nombre del juego: Linguo Land (http://linguoland.com/)</p>
<p>* Descripción: Esta es una plataforma bastante nueva que aún se encuentra en vías de desarrollo pero que ya está dando sus frutos. Está disponible tanto para Windows como Mac y dispositivos móviles con plataforma android o iPhone, dependiendo de conexión a Internet. Se trata de una plataforma parecida a Second Life pero estrictamente dirigida al aprendizaje y puesta en práctica de lenguas extranjeras. Cada usuario crea un avatar y aparece en una universidad con sus diferentes espacios y opciones, desde el patio a una sala de conferencias en las que el profesor puede dar su lección en el estrado y proyectar su presentación power point en la pantalla mientras sus alumnos están en la sala escuchando, sentados en la grada. El usuario debe seleccionar el idioma que desea practicar y la propia plataforma le pondrá en contacto con aquellos usuarios que lo hablen, funcionando como una especie de “tandem” virtual. Se pueden encontrar contenidos y actividades de conversación, ejercicios, vídeos y, pronto, misiones interactivas para completar en parejas o grupos. Además hay un Linguo Land especial para escuelas, colegios y universidades, como es el caso de la Universidad de Sevilla (http://us.virtway.com/) que ya se encuentra en vías de implantar esta plataforma en los próximos cursos de E/LE.</p>	
<p>* Posibles actividades: Al ser una plataforma totalmente enfocada a el aprendizaje y enseñanza de lenguas, además de poder realizar alguna de las actividades de los juegos anteriores similares a este, podemos realizar actividades de intercambio dirigido por el profesor, sesiones de una clase en versión virtual, se pueden dejar tareas y presentaciones en ciertos espacios para que los alumnos puedan tener acceso a ellas, e incluso se podrían programar encuentros entre compañero para realizar alguna actividad en grupo o incluso con el profesor para realizar tutorías virtuales o incluso pruebas orales de evaluación de fluidez o competencia comunicativa.</p>	



***Nombre del juego:** e-adventure (<http://e-adventure.e-ucm.es/>)

* **Descripción:** Se trata de una plataforma desarrollada por la Universidad Complutense de Madrid que aspira a facilitar la integración de juegos educativos y simulaciones basadas en juegos en procesos educativos en general y Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE) en particular. Con esta herramienta cualquier persona puede crear un videojuego educativo.

* **Posibles actividades:** Esta plataforma permite al docente crear su propio juego con los objetivos de lengua que considere oportunos. Aunque requiere de una cierta preparación del juego en sí, el proceso es similar al de la creación de un juego de rol, como se verá más detalladamente tras este apartado.



***Nombre del juego:**

Minijuegos.com (<http://www.minijuegos.com>)

Akinator (<http://es.akinator.com/>)

Minecraftedu (<http://minecrafteredu.com/>)



* **Descripción:** La primera es una página de minijuegos que puede ser muy práctica para el aula en caso de que no dispongamos de un juego completo o de suficientes ordenadores. Puede seleccionarse un juego de cualquiera de las categorías, previa organización y preparación de actividades y objetivos por parte del profesor antes de proponer jugarlo en el aula, y jugarlo según la organización establecida por el docente. La segunda página es una plataforma en la cual aparece un genio que dice ser capaz de adivinar el personaje que piensas mediante preguntas muy simples relacionadas con la descripción tanto física como histórica y psicológica del personaje. La tercera página es una adaptación del popular juego *Minecraft* pero para el campo de la educación, posibilitando la creación de un mundo virtual entre profesores y alumnos con los objetivos que el profesor plantee.

* **Posibles actividades:** La primera página contiene varios juegos que pueden llevarse a la clase, sobre todo aquellos pertenecientes a la sección de aventuras gráficas. Estos juegos pueden ir introducidos en la clase primero con actividades de hipótesis del tema e historia del juego, desglose de objetos y escenarios importantes en la aventura en una presentación power point por ejemplo, e incluso dividiendo a los alumnos en grupos y dotándoles de un límite de oportunidades para resolver los misterios, fomentando la competitividad y haciendo que produzcan oraciones imperativas con uso del vocabulario previamente practicado. Para finalizar, se podría crear una tarea en la que tengan que resumir o formular hipótesis a cerca de lo que le ocurrió al o los personajes. La segunda página sería perfecta para trabajar con niveles bajos ya que el alumno tan sólo tiene que visualizar un personaje y sus características e ir respondiendo “sí”, “no”, “no lo sé”, “probablemente” o “probablemente no” a las preguntas que formule el genio. Sería una actividad de repaso de adjetivos calificativos y

descripciones y también serviría para ampliar vocabulario que no se conozca al fomentar la búsqueda en el diccionario de las palabras que desconozcan para poder continuar con las preguntas e intentar derrotar al genio que todo lo adivina. Ya por último, la plataforma de Minecrafterdu sería una mezcla entre Linguo Land, por poder crear mundos al gusto de los usuarios con actividades significativas planteadas por el profesor, Second Life, por tener la opción de hablar indirectamente por chat, y Los Sims, por poder realizar acciones similares a las de los avatares de este juego. Esta plataforma por tanto, aunque novedosa también, sería una herramienta bastante completa que está teniendo mucha aceptación.

	<p>*Nombre del juego: Juegos de objetos ocultos</p> <p>* Descripción: Este tipo de juegos se pueden encontrar sobre todo para ordenador como programas que instalas y no dependen de Internet mientras juegas. El objetivo de este tipo de videojuegos es que, independientemente de si tiene una historia como trasfondo o no, tienes que encontrar una serie de objetos en un número determinado de escenarios. Suelen incluir algún tipo de juego mental, puzzle o rompezabezas que va independiente de la búsqueda de objetos.</p>
<p>* Posibles actividades: Este tipo de juego es fantástico para el aprendizaje de vocabulario y su relación con imágenes reales que tendrán que recordar y que, por tanto aprenderán más fácilmente al tener que ser descubiertas por el alumno para poder llegar al final del juego.</p>	

	<p>*Nombre del juego: My Spanish Coach</p> <p>* Descripción: Este juego está disponible para las siguientes videoconsolas: Nintendo Ds, PlayStation Portable, Wii, iOS.</p> <p>Se trata de un juego de enseñanza de español a través de lecciones de vocabulario y gramática con ejercicios y videojuegos relacionados.</p>
<p>* Posibles actividades: Este juego no necesitaría de unas instrucciones demasiado elaboradas por parte del profesor ya que las lecciones tienen unos contenidos limitados y regidos por el juego. El profesor podría indicar semanalmente al alumno la elaboración de una lección completa y crear una tarea relacionada con los contenidos que se hayan visto en ella.</p>	

Anejo 2: Cuestionario de opinión sobre la Gamificación

CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE LA GAMIFICACIÓN

1. Responde a la siguiente pregunta antes de seguir: ¿Sabes lo que es la gamificación?

A. Sí	B. He escuchado algo pero no estoy seguro/a de lo que es	C. No
-------	--	-------

***Gamificación:** La gamificación es un enfoque metodológico actual que promueve el uso de videojuegos en el aula como herramienta no sólo para la motivación sino como un elemento que trae beneficios cognitivos y hace que el jugador emplee varias técnicas y lleve a cabo tareas múltiples al mismo tiempo, lo que se llamaría una “multitasking based activity”.



2. ¿Piensas que la gamificación sería un enfoque útil para la enseñanza de una L2?

A. Mucho	B. Algo	C. Nada
----------	---------	---------

3. La Gamificación podría usarse para... (Puedes marcar más de una casilla):

A. Enganchar al alumno y aumentar su interés	E. Renovar ejercicios típicos de la enseñanza de la asignatura
B. Tratar un sólo aspecto gramatical, léxico o fonológico en clase	F. Promover el autodidactismo mediante el videojuego
C. Aumentar la tolerancia entre los alumnos	G. Otros:
D. Potenciar el trabajo en grupo

4. ¿Cómo usarías la gamificación en tus clases?

A. Como base para organizar toda una clase	B. Como apoyo para una actividad
--	----------------------------------

5. ¿Qué utilidades consideras que podría tener la gamificación?

5: Muy útil 4: Bastante útil 3: Algo útil 2: Poco útil 1: Nada útil

A. Aumentar la motivación y el interés	D. Servir de herramienta para crear actividades originales
B. Promover la dinámica de grupos y la colaboración	E. Invitar a alumnos con distintas aficiones a verle la utilidad a los videojuegos desde un punto de vista diferente al habitual
C. Promover la actividad mental a través de tareas múltiples en las que se apliquen distintas habilidades y estrategias.	

¿Ves otras utilidades? ¿Cuáles?

6. Posibles problemas con el uso de la gamificación. Indica su grado de importancia:

5: Muy importante 4: Bastante importante 3: Algo importante
2: Poco importante 1: Nada importante

A. Grado de adicción que se dice que tienen los videojuegos	D. Suponen una distracción a la hora de realizar la tarea concreta
B. La tecnología siempre da problemas. Algo me impedirá completar la sesión y tendré que llevar un plan B	E. Hay alumnos a los que no les gustan los videojuegos
C. Las tareas se realizarán más lentamente y me daría la sensación de que se pierde mucho tiempo	

7. ¿Qué juegos que conozcas piensas que podrían aplicarse al aula?

8. ¿Qué tipo de actividades crees que se podrían hacer con esos juegos?

Anejo 3: Cuestionario a alumnos de Study Abroad tras clase habitual

CUESTIONARIO TRAS CLASE HABITUAL

1. ¿Te ha gustado la clase?/ Did you like the class?
2. ¿Qué te ha gustado?/ What did you liked the most?
3. ¿Qué no te ha gustado?/ What did you not like?
4. ¿Qué te gustaría que fuera diferente en tus clases?/ What would you like to be different in your classes?
5. Marca con X las actividades que has hecho alguna vez/ Mark with X activities that you have done sometime in class

	A. Canciones/ Songs		D. Películas/Movies
	B. Videojuegos/ Videogames		E. Actividades con imágenes/ Activities with pictures
	C. Role-plays		F. Intercambios con nativos/ Exchanges with native speakers

6. ¿Te gustaría hacer alguna actividad relacionada con videojuegos?/ Would you like to do activities related to videogames? ¿Por qué?/ Why?
7. ¿Utilizas algún videojuego para aprender idiomas?/ Do you use any videogame to learn languages?
8. ¿Has pensado alguna vez que podría ser útil usar videojuegos para aprender idiomas?/ Have you ever thought that videogames could be useful to learn languages?

Anejo 4: Actividades de la Sesión 1

Título: El Déjavu
Nivel: B1
Destinatarios: Alumnos sinohablantes que estudian español como segunda lengua en Sevilla actualmente en el Centro Internacional de Posgrado en régimen de inmersión lingüística al estar viviendo en España.
Duración: 15 – 20 minutos
Objetivos: Repasar vocabulario a través del videojuego, primero extrayendo el vocabulario a través de las imágenes de los personajes, objetos y escenarios que aparecerán. Luego reflexionarán oralmente a cerca del inicio y final de la historia tras debatir en grupos las decisiones a tomar para rescatar a la chica y salvar a los pasajeros del avión, de esta manera repasando las estructuras básicas de opinión, las oraciones imperativas y los tiempos de pasado.
Destrezas: Comprensión oral y escrita
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales: Repaso de vocabulario conocido; léxico nuevo; repaso de tiempos verbales de pasado así como de imperativo para indicar las acciones que debe realizar el personaje; repaso escritura de historias.
Dinámica: Grupo
Material y recursos: ordenador con buena conexión a Internet; web http://www.minijuegos.com/juego/fragment-of-dejavu ; pizarra
Secuenciación: - En primer lugar se presentaría el juego comentando el título: “Fragment of Déjavu”. Comenzaríamos preguntando: ¿Qué es un dejavu? ¿A qué idioma crees que pertenece esta expresión? ¿Has tenido alguna vez un dejavu?  El profesor podría contar alguna situación de dejavu que haya tenido en su vida real y así contribuir a las historias que puedan ir saliendo. - En segundo lugar se comenzaría el juego con la fase de intro, que trata la historia del

protagonista, el cual fabrica una máquina del tiempo para volver al pasado y rescatar a su novia de un atentado en un avión.

Tras la visualización de la intro, se les pediría a los alumnos que en parejas o grupos de tres comentaran qué ha pasado, cual es la historia del chico y de la chica y cuántos años han pasado. Tras ese pequeño momento de reflexión se pasaría a comentar en voz alta algunas de las opiniones de cada pareja/grupo.

- En tercer lugar, mediante las imágenes (sin el juego aún por que pasa el tiempo y el avión explota) se mostraría que hay cinco **personajes**: el chico, la chica, la azafata, el guardia de seguridad y el terrorista. Se enseñarían las **habitaciones** para que dijeran el sitio en el que se encuentran los personajes (laboratorio, sala espera, cafetería, aeropuerto, servicio, avión) y también se mostrarían los dos **objetos** que tienen que conseguir (dinero, pasaporte, periódico, lista con nombres).

Tras ver este vocabulario se explica que para salvar a la chica del avión, en la puerta de embarque pueden elegir entre comprar un ticket de avión con el dinero o seleccionar un terrorista para averiguar si la maleta tiene bomba o no. En ese momento se divide a los alumnos en grupos (cuatro grupos de cuatro personas) y cada grupo elige qué quiere hacer, sabiendo que con ambas opciones pueden salvar el avión y a la chica:

- A). Comprar ticket y entrar en el avión
- B). Averiguar cual es el terrorista y encontrar la bomba



-A continuación se empezaría a jugar al juego por turnos, una vez cada grupo para que vayan probando hasta acertar (ahora los grupos que hayan elegido la misma opción trabajarán juntos). Cada grupo tendrá un máximo de intentos a definir por el profesor según el número de grupos que exploren la misma opción.

-SOLUCIÓN A- Coger dinero, comprar ticket, dar ticket a guardia de seguridad, coger tijeras en avión, ir al WC del avión, abrir trampilla del techo, cortar el cable morado.

-SOLUCIÓN B- Coger el dinero, hablar con azafata, mirar página 2 de la lista, elegir

Candi Saudi* y automáticamente el guardia de seguridad requisó la maleta que llevaba la bomba.

**Los alumnos tendrían que averiguar el nombre jugando al ahorcado y averiguando las letras.*

- Finalmente, se pregunta si han cambiado el final y se les pide que hablen de lo que hizo el chico cuando consiguió rescatar a la chica, como fue su vida.

***RECOMENDACIONES Y ADAPTACIONES:**

Lo ideal sería que una vez que los alumnos se dividen en grupos y han elegido la opción que quieren seguir el profesor dejara de hablar, tan sólo limitándose a mover el personaje en función de las instrucciones que reciba por parte de los alumnos del grupo al que le toque. De esta manera limitamos la intervención verbal del profesor, siendo tan sólo necesaria en caso de duda o como ayuda durante el desarrollo del juego, y los alumnos se ven forzados a hablar más, siendo posible así observar si la actividad está siendo útil y es motivador para ellos o no. Del mismo modo, las intervenciones de los alumnos podrían limitarse, ya que en este tipo de juegos se tiende a contestar con una palabra en lugar de formular una oración completa. De esta manera, según el nivel, podríamos pedirles oraciones completas que incluyeran un verbo, una preposición y un lugar, dando así lugar a una actividad adaptable según el nivel de la clase.

Anejo 5: Actividades de la Sesión 2

Título: Asalto al castillo
Nivel: B1
Destinatarios: Alumnos sinohablantes que estudian español como segunda lengua en Sevilla actualmente en el Centro Internacional de Posgrado en régimen de inmersión lingüística al estar viviendo en España.
Duración: 2 horas
Objetivos: Introducir vocabulario nuevo, estar atento a las instrucciones y a la historia que estará contando el profesor para saber como actuar en cada momento y superar las pruebas lingüísticas que incluyen adjetivos, cambios de género, uso de tiempos verbales de pasado, adivinanzas con vocabulario y redacción a cerca del uso del español.
Destrezas: Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales: nuevas unidades léxicas, tiempos de pasado (indefinido e imperfecto sobre todo tanto en las actividades como en las muestras de lengua), definiciones, repaso de estructuras sintácticas en redacciones y descripciones y corrección de fallos ortográficos entre otros.
Dinámica: Individual y en grupo
Material y recursos: Una hoja con las instrucciones y la historia para la dinamización por parte del profesor; unas tarjetas con los materiales e instrucciones para ayudar a los alumnos a crear sus personajes; unas hojas para que los alumnos puedan redactar y llevar la cuenta de su nivel y puntos de vida; apoyo visual con imágenes para que imaginen donde se encuentran; pizarra para contabilizar el número de acciones posibles y gastadas además de los logros conseguidos por cada equipo y los premios.
Secuenciación: Antes de comenzar con el juego sería aconsejable que se explicaran términos como “celda”, “mazmorra”, “pasillo”, “adivino” y “prueba”.
<u>*Comenzamos con el juego:</u> El profesor debe hacer mucho uso de gestos y cambios de voz al narrar para meter a los alumnos en la historia con ayuda de las imágenes de los distintos escenarios.
- En primer lugar el profesor relata la siguiente historia para situar a los alumnos:

“Estamos en un pueblo de una ciudad vacía. ¿Por qué está vacía la ciudad? ¿Dónde está toda la gente que vivía aquí? Hace ya muchos años un dragón empezó a capturar a la gente del pueblo y a encerrarlos en su castillo, nadie sabe por qué lo hacía o qué hacía mal esa gente para merecerse eso. Nadie hablaba del asunto, por miedo a ser encerrados también. Sin embargo, en ese pueblo vivís todos vosotros. Todos sois héroes y queréis salvar a la gente. Tenéis que hacer algo.”

- Una vez contextualizados, se les entrega la ficha “**HOJA DE PERSONAJE**” con la que tendrán que crear sus propios personajes siguiendo las pautas que vienen en la ficha.

**Esta fase tiene un tiempo límite o puede dejarse como una actividad para casa para que en el momento de jugar ya tengan su personaje creado e incluso puedan presentarse los unos a los otros. Tras redactar brevemente la historia de sus personajes cada uno leerá su propia descripción (o alguna descripción dependiendo del tiempo que se disponga).*

- ESCENARIO 1: ENTRADA DEL CASTILLO

El profesor lee: *“Estáis todos en la puerta del castillo. Vais a entrar para derrotar al dragón, pero tenéis que hacer muchas pruebas para conseguirlo”.*

- ESCENARIO 2: SALA VACÍA

El profesor empieza relatando lo siguiente: *“Habéis entrado en el castillo. Estáis en un cuarto vacío. No hay nada. Todo está oscuro y tenéis un poco de miedo así que pensáis y pensáis y decidís que si formáis grupos todo será más fácil. De repente la luz se apaga y al encenderse se escucha una voz que dice: “Si queréis formar grupos tenéis que hacer una prueba”.*” Una vez que se ha leído este fragmento, el profesor reparte a cada alumno la hoja “**PRIMERA PRUEBA**” que tendrán que resolver en 2/3 minutos. Los que acaban primero comenzarán primero la siguiente fase en la siguiente habitación

Tras la prueba, sin preguntar directamente al alumno, se les dice que la regla de los puntos de vida es la siguiente y que deben restar tantos puntos de vida como les corresponda:

-Más de 3 fallos → resta dos puntos de vida

-Menos de 3 fallos → resta un punto de vida

- ESCENARIO 3: SALA DEL ADIVINO

El profesor cuenta: *“En esta sala hay un hombre muy viejo, muy viejo. El hombre se presenta. Se llama Magicus y es un adivino. Su trabajo es ver el futuro y ayudar a las personas que entran en el castillo. El adivino dice que para formar los grupos tienen que confiar en la suerte.”* En este punto el profesor hace que los alumnos elijan un papel (recortado de la hoja **“PERGAMINOS PARA ELEGIR GRUPOS”**) para elegir el grupo con el que continuarán la aventura: FAMILIARES, OPTIMISTAS, AVENTUREROS y CAUTELOSOS, explicando los significados de cada uno de los adjetivos para que entiendan las características de su grupo.

Tras esta tarea, el profesor, para comprobar si hay buena cohesión en el grupo les hace preguntas a los alumnos diciendo *“Para comprobar que los grupos están bien formados, el adivino les dice que tienen que hacer una prueba”*. En este punto se haría la hoja **“SEGUNDA PRUEBA”** que tendrán que resolver en 2 minutos. Tras esta prueba pasamos a restar los puntos de vida dependiendo del número de errores.

Una vez hecho esto, el profesor para comprobar si el grupo está unido les hace las preguntas de **“HOJA COHESIÓN GRUPO”** de manera aleatoria durante unos minutos antes de cambiar de escenario.

-ESCENARIO 4: PASILLO

El profesor lee: *“Estáis en el pasillo, andando. Vais hacia la siguiente habitación. Leéis una hoja que el adivino os ha dado contando como entró en el castillo hace muchos años. De repente se apaga la luz. Se enciende de nuevo y miráis al papel. Todos los verbos han desaparecido. Tenéis que completar la hoja para saber la información.”* En este punto se pasa la hoja **“TERCERA PRUEBA”** a rellenar en primera persona, como si leyeran el diario del adivino en 5 minutos. Tras esta prueba, después de restar los puntos necesarios, pasamos a la siguiente sala.

-ESCENARIO 5: MAZMORRA

El profesor lee: *“Entráis en una mazmorra. Hay cuatro celdas y dentro está toda la gente*

que desapareció del pueblo hace mucho tiempo. Tenéis que sacar a toda la gente de su celda pero hay cuatro cerraduras y cuatro llaves diferentes. ¿Qué llave abre qué puerta?». Después de esta información, los alumnos tendrán que hacer la actividad de la hoja “CUARTA PRUEBA” que deberán resolver en 3 minutos. Una vez resuelta la prueba, tras restar los puntos necesarios, lee: “Toda la gente sale de su celda y gritan de alegría. Una chica se acerca y os da un papel con un mensaje que no entendéis. ¿Qué dice el mensaje?” y el profesor les da la hoja “QUINTA PRUEBA”, que tendrán que resolver en 2 minutos, antes de pasar a la última habitación. Tras la prueba pasamos a restar los puntos correspondientes.

-ESCENARIO 6: CELDA DEL DRAGÓN

El profesor lee: “*Entráis en la última sala y ahí está el dragón. Un dragón con gafas. Lee un libro y os mira. De repente habla y dice: “No me miréis así. Toda la gente estaba encerrada por que no saben hablar bien español. Si no hacéis esta prueba vais a estar en una celda toda vuestra vida.”* Tras estas palabras los alumnos harán la última tarea, la de la hoja “**ÚLTIMA PRUEBA**” para la que tendrán como máximo 5 minutos. Tras esta prueba habrá acabado el juego y el profesor leerá las palabras del dragón: “*Habéis superado la prueba. Yo me voy a ir porque ya no hay motivos para quedarme aquí pero tenéis una misión: enseñar bien español a la gente. Sino lo hacéis, volveré y los encerraré a todos otra vez y esta vez no será tan fácil como hoy (risa maligna)*”. Acabamos con aplausos para todos.

El grupo ganador será el grupo que más puntos de vida tenga al final, y el alumno ganador será el que más puntos de vida tenga también. Al final, se le dará una medalla a cada grupo (aunque es opcional, se trata de un refuerzo positivo para aquellos que no hayan sido ni ganadores grupales ni individuales, como un logro o mérito por su esfuerzo): MEDALLA AL GRUPO MÁS LANZADO; MEDALLA AL GRUPO MÁS PENSATIVO; MEDALLA AL GRUPO MÁS PROTECTOR; MEDALLA AL GRUPO DE APOYO.

***SUGERENCIAS:**

Esta actividad, sus pruebas y el contenido gramatical y sintáctico de la historia son totalmente adaptables a otros niveles (por ejemplo, en la tercera prueba en lugar de pedir que

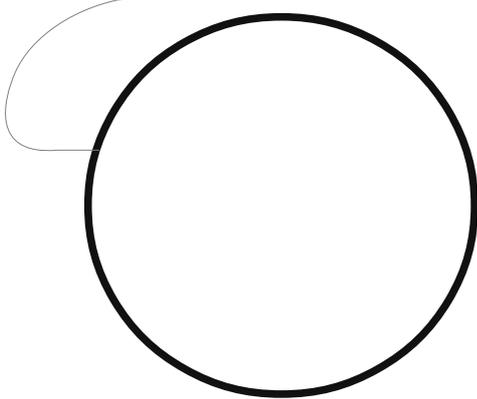
conjuguen, si fuera para un nivel más bajo podrían ponerse verbos irregulares en presente y que el alumno escriba el infinitivo de ese verbo o viceversa). Además este juego está pensado para ser ampliable con otras pruebas que impliquen desde movimiento por el aula (con juegos con imágenes en las paredes por ejemplo) a otro tipo de pruebas con el objetivo de alargar un poco más la historia permitiendo a los personajes incluso interactuar con el ambiente. Por ejemplo, una posible prueba podría ser encontrar en una sala un objeto y sin darle al alumno información alguna sobre la habitación. Tendrían que darle al profesor instrucciones y preguntarle si está al lado de otro objeto o incluso pedir datos sobre su aspecto o características si tenemos una imagen de una habitación que tenga muchos objetos, como en los videojuegos de “juegos ocultos” donde hay que localizar objetos en la pantalla. Otro ejemplo sería interactuar con otros personajes, por ejemplo se le da a uno o varios alumnos el rol de “rufián”, “ladrón” o “asesino” por ejemplo y no saben quien de todos es el que desempeña ese rol, esa podría ser por ejemplo la tarea de un nuevo escenario que se podría añadir al juego.

La **ficha del personaje**, dependiendo del tiempo que se disponga en clase, puede dejarse como tarea de casa tras introducir el juego para que el alumno tenga tiempo de elaborar una historia completa y más detallada.

La **última prueba** podría adaptarse a los contenidos vistos en clase, atendiendo a temática por ejemplo, o pidiendo a los alumnos que redacten un número de frases completas (con o sin instrucción por parte del profesor, el cual puede solicitarles oraciones que incluyan un verbo en presente o pasado, una preposición, etc...) que deben estar correctas en su totalidad. También se les podría pedir que redactaran tres argumentos por los cuáles el dragón no debe encerrarlos, convencer al dragón de que no debe encerrarlos o de que debe dejarlos salir del castillo a salvo.

HOJA DE PERSONAJE

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE:

- NIVEL: B1

- PUNTOS DE VIDA:



HISTORIA DEL PERSONAJE

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

--- INSTRUCCIONES PARA CREAR HISTORIA ---

- Familia
- Trabajo
- Aficiones
- Edad
- Habilidades
- Descripción física
- Personalidad

PRIMERA PRUEBA

- Empareja cada adjetivo con su definición adecuada:

Aventurero/a		Actúa con cuidado
Protector/ora		Da mucho amor
Cauteloso/a		Prefiere ir solo/a
Agradable		Le gusta hacer viajes
Cariñoso/a		No cree en otras personas
Independiente		Es simpático/a contigo
Desconfiado/a		Defiende a sus amigos

PERGAMINOS PARA ELEGIR GRUPO

FAMILIARES	FAMILIARES	FAMILIARES	FAMILIARES
OPTIMISTAS	OPTIMISTAS	OPTIMISTAS	OPTIMISTAS
AVENTUREROS	AVENTUREROS	AVENTUREROS	AVENTUREROS
CAUTELOSOS	CAUTELOSOS	CAUTELOSOS	CAUTELOSOS

SEGUNDA PRUEBA

¿Ya sabes a qué grupo perteneces? Completa la frase que es más parecida a las características de tu grupo.

1. Un grupo de _____ prefiere ir con cuidado antes de decidir qué hacer cuando entra en cada habitación del castillo.

2. Un grupo de _____ cuida de todos los personajes de su grupo y se ayudan

todos para avanzar en el castillo.

3. Un grupo de _____ avanza por el castillo con mucha seguridad y alegría.

4. Un grupo de _____ pasa por las habitaciones y cree que todo va a ir bien.

HOJA PARA EL PROFESOR:

PREGUNTAS ALEATORIAS PARA COMPROBAR COHESIÓN EN EL GRUPO

¿Cómo se llama el personaje de tu compañero/a?

Dí una habilidad del personaje de tu compañero/a

¿Qué edad tiene el personaje de tu compañero/a?

Dí al menos dos características de la apariencia/ del físico del personaje de tu compañero/a

¿Qué aficiones tiene el personaje de tu compañero/a?

¿Cuántos hermanos/as tiene el personaje de tu compañero/a?

¿A qué se dedica el personaje de tu compañero/a?

TERCERA PRUEBA

- *Relato del adivino en su primera visita al castillo:*

Cuando (ENTRAR) _____ por primera vez en el castillo, justo al lado de la puerta (HABER) _____ un candelabro. (COGER) _____ el candelabro para iluminar mi camino y (DECIDIR) _____ investigar la habitación, pero todo (ESTAR) _____ muy ordenado y nada (SER) _____ útil. (IR) _____ a la siguiente habitación. En esa habitación no (HABER) _____ nada, sólo polvo. Todo (ESTAR) _____ muy oscuro, así que (IR) _____ rápidamente hasta la siguiente habitación. Cuando (ENTRAR) _____ en esa habitación, (SENTIR) _____ mucho frío, como si la habitación fuera de hielo y (ASUSTARSE) _____ mucho. En esa habitación (ESTAR) _____ él. No podía mirarle, no podía hablar. Tenía mucho miedo, así que (SALIR) _____ corriendo.

CUARTA PRUEBA

Para liberar a la gente debes abrir cada celda.

Para poder abrir las celdas debes averiguar cual de las cuatro llaves abre cada puerta



Averigua qué llave abre cada puerta con ayuda de estas pistas ...

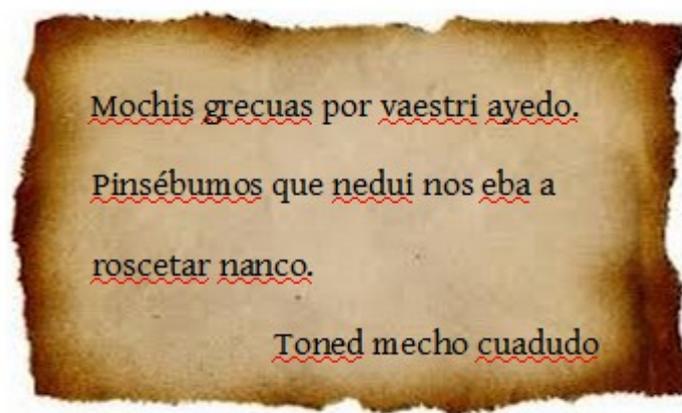
	<p><u>CERRADURA 1:</u></p> <p>Es el material más común y más barato de todos.</p> <p style="text-align: right;">_____</p>
---	--

	<p><u>CERRADURA 2:</u></p> <p>En las competiciones se dan medallas de oro, de plata y de ...</p> <p>_____</p>
	<p><u>CERRADURA 3:</u></p> <p>Metal muy caro del color del sol y del pelo de chicas jóvenes.</p> <p>_____</p>
	<p><u>CERRADURA 4:</u></p> <p>Las balas de este material matan a los hombres lobo.</p> <p>_____</p>

QUINTA PRUEBA

La gente encerrada en el castillo os da un mensaje que no se puede leer.

Corrige el mensaje para saber qué dice:



ÚLTIMA PRUEBA



Sino no superas esta prueba ...

la celda te espera.

*Escribe tres frases respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿ Por qué te gusta el español?
- ¿ Qué debes mejorar?

Mis tres frases:

.....

.....

.....

.....

INSTRUCCIONES DEL JUEGO PARA EL PROFESOR

- **PUNTOS DE VIDA:** cada alumno tiene 14 vidas. Tras cada prueba se restarán los puntos de vidas como se indica a continuación:

Más de 3 errores	Resta 
Menos de 3 errores	Resta 

Si se llega a 0, sus compañeros se restan un punto de vida para resucitar a ese personaje.

- **PREMIOS:** Los dos primeros grupos que consigan realizar las pruebas antes recibirán dos vidas (siendo el tope de vit 14, no son acumulables ni pueden guardarse). Estas dos vidas deberán repartirse entre los componentes del grupo, decidiendo a qué compañero darle una o las dos vidas. Los dos segundos grupos recibirán una vida y deberán repartirla como en el caso anterior.

- **GANADORES:** Gana el grupo que más puntos de vida tenga al final del juego. También hay un ganador individual, el que acabe con más puntos de vida al final del juego aunque no supere la última prueba.

- **MEDALLAS:** Se repartirán medallas a los grupos como mención a su labor en el juego. Están la “MEDALLA AL GRUPO MÁS LANZADO”, “MEDALLA AL GRUPO MÁS PENSATIVO”, “MEDALLA AL GRUPO PROTECTOR” y “MEDALLA AL GRUPO DE APOYO”.

SOLUCIONARIO

- PRIMERA PRUEBA:

Aventurero/a	Le gusta hacer viajes
Protector/ora	Defiende a sus amigos
Cauteloso/a	Actúa con cuidado
Agradable	Es simpático/a contigo
Cariñoso/a	Da mucho amor
Independiente	Prefiere ir solo/a
Desconfiado/a	No cree en otras personas

- SEGUNDA PRUEBA:

1. CAUTELOSOS
2. FAMILIARES
3. AVENTUREROS
4. OPTIMISTAS

- TERCERA PRUEBA:

Cuando (ENTRAR) ENTRÉ por primera vez en el castillo, justo al lado de la puerta (HABER) HABÍA un candelabro. (COGER) COGÍ el candelabro para

iluminar mi camino y (DECIDIR) DECIDÍ investigar la habitación, pero todo (ESTAR) ESTABA muy ordenado y nada (SER) ERA útil. (IR) FUI a la siguiente habitación. En esa habitación no (HABER) HABÍA nada, sólo polvo. Todo (ESTAR) ESTABA muy oscuro, así que (IR) FUI rápidamente hasta la siguiente habitación. Cuando (ENTRAR) ENTRÉ en esa habitación, (SENTIR) SENTÍ mucho frío, como si la habitación fuera de hielo y (ASUSTARSE) ME ASUSTÉ mucho. En esa habitación (ESTAR) ESTABA él. No podía mirarle, no podía hablar. Tenía mucho miedo, así que (SALIR) SALÍ corriendo.

- CUARTA PRUEBA:

CERRADURA 1: METAL
CERRADURA 2: BRONCE
CERRADURA 3: ORO
CERRADURA 4: PLATA

- QUINTA PRUEBA:

Muchas gracias por vuestra ayuda. Pensábamos que nadie nos iba a ayudar nunca. Tened mucho cuidado.

- ÚLTIMA PRUEBA: PRÁCTICA LIBRE A VALORAR POR EL PROFESOR

Anejo 6: Cuestionario a alumnos de Study Abroad tras clases “gamificadas” (un cuestionario por cada actividad)

CUESTIONARIO TRAS CLASE CON USO DE Gamificación

ACTIVIDAD 1 (Gamificación DIRECTA)

ACTIVIDAD 2 (Gamificación INDIRECTA)

1. ¿Te ha gustado la clase?/ Did you like the class?
2. ¿Qué te ha gustado?/ What did you liked the most?
3. ¿Hay algo que no te ha gustado?/ Is there anything that you did not like?
4. ¿Te gustan estas actividades más que las que haces normalmente?/ Do you like these activities more than those you use to do?
5. ¿Te ha resultado útil esta clase?/ Did you find this class useful?

A. Nada/Nothing	B. Poco/ A little	C. Algo/Something	D. Mucho/ A lot
-----------------	-------------------	-------------------	-----------------
6. ¿Qué has aprendido?/ What have you learned?
7. ¿Piensas que ha sido más fácil o más difícil que el tipo de actividades que sueles hacer?/ Do you think it has been easier or more difficult than the kind of activities you use to do?
8. ¿Te gustaría usar videojuegos de ahora en adelante para aprender y poner en práctica lo aprendido en clase de idioma?/ Would you use videogames from now on to learn and practice what you have learned in your language class?
9. ¿Te gustaría que hubiera más actividades relacionadas con videojuegos?/ Would you like to have more activities dealing with videogames? ¿Por qué?/ Why?

Anejo 7: Entrevista a José M^a García Nuñez (UCA)

ENTREVISTA SOBRE EL USO DE Gamificación EN EL AULA

- **Antes de utilizar videojuegos en sus clases de idioma, ¿que opinión le merecían?**

No muy buena. Pensaba que su uso era limitado y que no era apropiado para ciertos niveles (avanzados) del aprendizaje de idiomas.

- **¿Por qué se planteó utilizar videojuegos en sus clases?**

Por el contacto con una colega de una universidad extranjera (Roehampton University, Londres) que los usaba. Me convenció de que Second Life podía ser un medio de superar el estrés que supone para los alumnos el contacto directo con hablantes nativos de su segunda lengua.

- **¿Qué tipo de actividades llevaba a cabo?**

Actividades de presentación entre los alumnos de distintas lenguas, actividades centradas en objetivos concretos (hacer una visita virtual, comprar algo, etc.)

- **¿Cual era el objetivo principal de las actividades con empleo de videojuegos?**

Sobre todo, conseguir que los alumnos mantuvieran un contacto directo con hablantes de otras lenguas y que realizaran actividades para las que el uso instrumental de la segunda lengua fuera fundamental.

- **¿Qué aspectos gramaticales se explotaban mejor mediante el uso de videojuegos?**

¿Por qué?

En general, los encuentros a través de Second Life trabajan sobre todo los aspectos comunicativos del uso del lenguaje. Su objetivo es facilitar que los alumnos se impliquen en el uso instrumental de la lengua. A mi juicio, no hay ningún objetivo gramatical que se explote mejor que otro (todos se trabajan por igual).

- **¿Los resultados fueron positivos? ¿Por qué?**

Sí, porque conseguimos que los alumnos alcanzaran un buen nivel de motivación (en

los casos en los que los emparejamientos funcionaron en términos de tiempo, dedicación, compromiso, etc.) y vencieron las resistencias al uso del lenguaje (con independencia de su nivel de dominio de la segunda lengua).

– **¿Hubo alguna dificultad? ¿Cuál o cuáles?**

Los aspectos técnicos (conexión a Internet, capacidad de los ordenadores, etc.) complicaron las actividades en determinados momentos, tanto las que se hicieron en grupo en el aula como las que cada alumno realizó con su partner en casa. Otra dificultad fue el nivel de motivación de los alumnos (algunos no se implicaron tanto como otros).

– **En su caso, ¿por qué decidió dejar de utilizar *Second Life* en el aula?**

*Principalmente por las dificultades técnicas y porque *Second Life* ha dejado de ser un entorno tan pujante y común como lo era en aquel momento.*

– **¿Recomendaría a otros profesores incluir esta herramienta en el aula de idiomas?**

Sí, si disponen de los recursos técnicos necesarios y de un grupo no demasiado grande y suficientemente motivado.

Anejo 8: Entrevista a Roberto Cuadros (US)

ENTREVISTA SOBRE EL USO DE Gamificación EN EL AULA

- **Antes de utilizar videojuegos en sus clases de idioma, ¿qué opinión le merecían?**

Lo consideraba una opción interesante para enseñarlo a mis alumnos de Máster, al menos para que conocieran algunas de las posibilidades que ofrecen, aunque teniendo en cuenta que su adecuada introducción en el aula merece una reflexión profunda.

- **¿Por qué se planteó utilizar videojuegos en sus clases?**

Como profesor de una asignatura sobre aplicación de las TIC en el aula, consideraba imprescindible que en la formación de los alumnos estos conocieran herramientas destinadas a tal fin, por si se plantean incorporarlas a las clases cuando se enfrenten al aula.

- **¿Qué videojuegos utiliza o ha utilizado?**

Sobre todo, Linguoland, más bien podría decirse que es un entorno virtual en 3D con “estética de” videojuego.

- **¿Qué tipo de actividades llevaba a cabo?**

Planteamos sobre todo posibles aplicaciones al aula de ELE, del tipo gymkhana, “pilla pilla”, evaluación final a través de una tarea o juego de personajes (“role play”).

- **¿Cuál era el objetivo principal de las actividades con empleo de videojuegos?**

Sobre todo proporcionar otros recursos para la enseñanza de lenguas.

- **¿Qué aspectos gramaticales se explotaban mejor mediante el uso de videojuegos?**

¿Por qué?

Nuestra aproximación a Linguoland no se centró en el uso para actividades concretas, sino que sobre todo consistió en reflexionar en posibles aplicaciones para el aula. En próximas ediciones del Máster MASELE nos propondremos objetivos más concretos.

- **¿Los resultados fueron positivos? ¿Por qué?**

Teniendo en cuenta lo anterior, sí. Resultaba de entrada una propuesta bastante atractiva, más intuitiva que otras plataformas como Second Life y con una concreción mayor para la enseñanza de lenguas.

– ¿Hubo alguna dificultad? ¿Cuál o cuáles?

No. Aclaro que Linguoland ha empezado a funcionar recientemente, con lo cual aún no contamos con resultados concretos de aplicación al aula de ELE. Sí puedo decir que el acceso al principio planteó algunos problemas desde el punto de vista técnico (firewall, configuración del sonido).

– ¿Recomendaría a otros profesores incluir esta herramienta en el aula de idiomas?

Sin ninguna duda, al menos que tengan la opción de utilizarla, y que contrasten pareceres y resultados con los alumnos.

Anejo 9: Entrevista a Rocío Minguet tras clase “gamificada”

- **¿Era esta la primera vez que oía hablar de Gamificación? ¿Pensaba que podía ser útil?**

Nunca antes había oído hablar de Gamificación.

- **¿Qué le ha parecido la puesta en práctica en el aula de ambos tipos de Gamificación, directa (uso directo de videojuegos) e indirecta (uso de estrategias de los videojuegos para la creación de actividades)? Si notaste diferencias en el aula entre los dos tipos, ¿en qué aspectos de las actividades?**

En mi opinión la Gamificación directa motiva más a los estudiantes por contar con la imagen, con el juego en directo. Ellos están acostumbrados a dedicar mucho tiempo a juegos de ordenador (en especial los jóvenes chinos, ya que es su forma de diversión preferida) por eso cuando lo proyectamos en la pantalla de la clase el entusiasmo fue inmediato.

Sin embargo, creo que controlar el uso de la lengua es más difícil en la directa. Durante la realización del juego vimos cómo la premura por conseguir el objetivo antes de que el Avión explotara los ponía muy nerviosos y terminaban por gritar palabras sueltas más que frases.

En el caso de la indirecta, los estudiantes estaban menos entusiasmados pero más atentos a su producción.

- **¿Ha habido alguna dificultad en utilizar este tipo de actividades? ¿Considera que haría falta preparación especial para usarlas?**

Depende de la práctica que tenga el profesor con este tipo de juegos. Esto, probablemente, va a depender de muchos factores y uno de ellos puede ser la edad. Pero creo que la preparación que se necesita no es mucha. Es conocer las bases de estos tipos de juegos y luego preparar actividades para practicar.

- **¿Recomendaría su uso como una buena herramienta en el aula de ELE? ¿Por qué? ¿Cuáles serían las utilidades más significativas para la enseñanza de ELE?**

Por supuesto que sí. Creo que los estudiantes más jóvenes se involucran de inmediato con la actividad pero aunque la clase fuera de adultos, opino que una introducción adecuada,

quizás evitando ciertas palabras que pueden activar resistencias... juego de rol, juego de ordenador... conseguiría que estudiantes de cualquier edad participaran.

En ambos casos, son actividades que despiertan la imaginación. Solucionar un misterio, superar una prueba, alcanzar un objetivo ficticio en grupo y compitiendo con otros grupos, motiva al alumno y le hace usar la lengua con un fin concreto, en una tarea que en vez de ser comprar un billete de tren resulta ser salvar a un pueblo entero de un dragón malvado.

Me parece que se pueden practicar todo tipo de estructuras, o de estrategias, vocabulario... que queramos usando estos medios. Sólo depende del juego que uses y lo que exijas para superar las pruebas.

- **¿Qué tipo de alumnos se podría beneficiar más del uso de este tipo de actividades? ¿Qué posibles beneficios crees que tendría la aplicación de estas actividades, tanto a nivel de lengua como a nivel persona?**

En principio creo que lo más fácil y lo que resultará en casi el 100% de los casos un éxito será usarlo con estudiantes jóvenes de hasta 25 años más o menos. Sin embargo, como he dicho antes, estoy segura que puede ser muy útil y además divertido en clases con adultos. Sólo hay que presentar muy claramente los juegos y explicarlos muy bien..

Desde luego es un tipo de actividad que requiere conocer bien a tus alumnos antes de hacerlas.

Anejo 10: Algunas hojas de personajes de los alumnos (sesión 2)

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: Iris

- NIVEL: B1

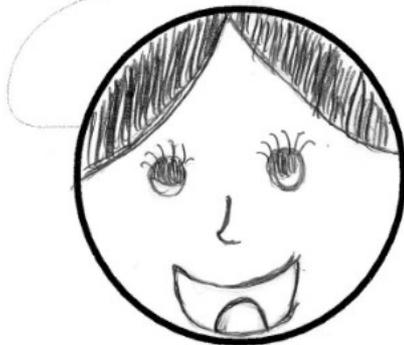
- PUNTOS DE VIDA:



HISTORIA DEL PERSONAJE

... Soy una chica muy simpática. Cuando era quince años empecé a vender flores. Y tenía una habilidad que ~~podía~~ podía hacer los productos de flores que podía hacer las personas dormir un poco tiempo. Tengo un hermano muy guapo.....

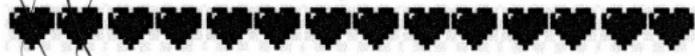
Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: Super Olivia

- NIVEL: B1

- PUNTOS DE VIDA:



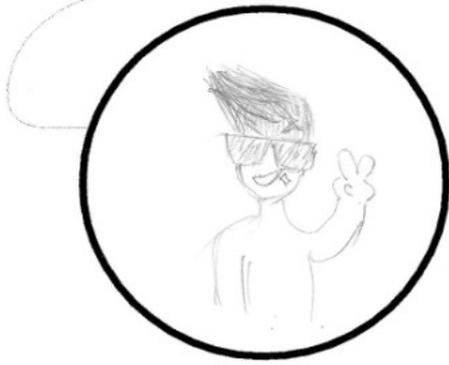
HISTORIA DEL PERSONAJE

Me llamo Olivia. Tengo dieciocho años. Soy estudiante. Soy guapa y alta. Tengo un hermano mayor que es muy guapo. Mis padres son funcionarios. Soy animoso y tengo mucha fuerza. Me gustan aventuras. Vivo en un pueblo. Tengo un perro me gusta mucho. Yo siempre me aventuro con él. Quiero ir a el castillo ^{francés}.....

Super

Tengo buena Química

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: Sol

- NIVEL: B1

- PUNTOS DE VIDA:

HISTORIA DEL PERSONAJE

..... Soy un hombre en el pueblo. ^{Hay una} ~~Tengo un~~ leyenda. Si una persona tiene 7 perlas especiales puede llamar ^{al} dragón y el dragón podría ~~pre~~ cumplir un deseo para ella. Me llamo Sol. Tengo 20 años. Mis deseo es coleccionar 7 perlas especiales y pueda convertirse el rey de el mundo.

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: Gndralla

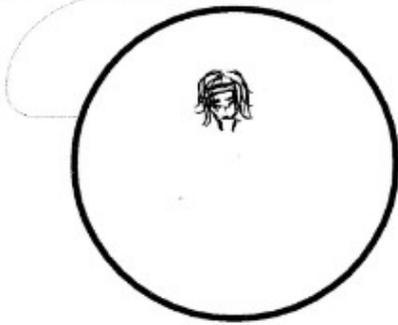
- NIVEL: B1

- PUNTOS DE VIDA:

HISTORIA DEL PERSONAJE

... Era una princesa del país. Y todo los príncipes... iba a mi castillo. Porque ~~los~~ me amaban. Pero me había casado con un chica se llamaba Lee Manha. Porque ~~le~~ no gustaban los dinero de mi. Tampoco le gustaba mi descripción física. A el le gustaba el conocimiento que ~~era~~ ~~ten~~ tenía. Y vivíamos una vida feliz. Pero el día un dragón ^{me} llevaba a su castillo.

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: Ocleidys Menendez

- NIVEL: BI

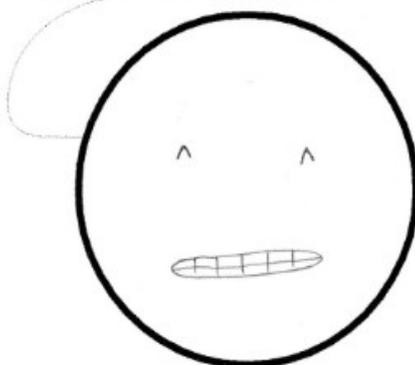
- PUNTOS DE VIDA:



HISTORIA DEL PERSONAJE

...Su... padres... eran... murido... Cuando... era y...
...12 años... Porque... Menendez... vivia... con... su... tío...
...Cada... los... días... antes... Y... Menendez... es...
...una... persona... con... muchos... experiencias... de... Habia...
...viajado... por... muchos... pais... en... euro... Y... su... stud...
...y... aprendio... torneos... y... administar... por... su... tío...
...y... su... tía... murio... Cuando... era... 20 años...
Por eso... Cuidaba... su... hermana... hast... desde... esa... hora...
...hasta... ahora... Y... su... familia... es... una... familia... de...
jinete... herrero... Pero... despues... esta... cosa... cambia... su...
vivia... mucho... Y... habia... cambiado... un... jinete...
--- INSTRUCCIONES PARA CREAR HISTORIA ---

Dibuja un signo para tu personaje



- NOMBRE: David

- NIVEL: BI

- PUNTOS DE VIDA:



HISTORIA DEL PERSONAJE

...Soy... una... estudiante... de... una... universidad... de... mi... ciudad... Tengo... 20 años... Tengo...
muchos... amigos... En... fines... de... semana... nos... gustan... charlar... nadar... y... escalar... la... montaña...
Siempre... voy... al... gimnasio... por... eso... estoy... sanissimo... En... mi... pueblo... hay... un... castillo... muy...
bonito... Mi... familia... hay... un... tesoro... escondido... es... una... espada...
.....