



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**Facultad de Traducción e Interpretación Máster Universitario en Español y su
Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales Docencia de español como
lengua extranjera**

Curso académico 2019-2020

**GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA. MATERIAL CURRICULAR PARA ADOLESCENTES EN
CANADÁ (A1-A2)**

Nauzet Plata Betancor

Tutora

María Teresa Cáceres Lorenzo

Firma de la tutora

Firma del estudiante



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Declaración Jurada de Veracidad de Información

Don/D^a Nauzet Plata Betancor, con DNI/NIE/Pasaporte número 45352923M, declara bajo juramento o promesa, la veracidad de la información consignada y que los documentos presentados son copia fiel del original.

En el caso de no ser cierta la manifestación antes señalada, el estudiante asume las consecuencias legales que pudieran derivarse de su actuación, y la Universidad, conforme a la normativa vigente, no reconocerá validez alguna de la documentación adjunta a los efectos para los que ha sido presentada.

Las Palmas de Gran Canaria, a 15 de noviembre de 2019.

Fdo.: D./Dña. _____

RESUMEN

El presente trabajo de fin de máster (TFM) pretende realizar un estudio sobre el uso de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes de secundaria (grados 7 al 10 de Canadá). El punto principal de la investigación es la propuesta de una línea de acción curricular fundamentada en la gamificación como técnica de enseñanza orientada a los intereses y características de la generación actual de estudiantes para aumentar así su grado de motivación y mejorar su actitud hacia el aprendizaje. Este objetivo se ha materializado en los siguientes objetivos específicos: analizar y reconocer las fuentes de la motivación; determinar las ventajas del uso de dispositivos inteligentes en la educación y construir una línea de acción basada en el empleo de los elementos analizados. Con el fin de conseguir esos propósitos, y después de la lectura de fundamentación teórica se ha creado un material curricular diseñado para aprendientes anglófonos canadienses de educación secundaria. El TFM innovador que presentamos pretende ser un punto de inicio sobre el que cimentar nuevas propuestas curriculares orientadas al ámbito de enseñanza de lenguas basadas en la gamificación.

Palabras claves: gamificación, educación, español como lengua extranjera, Canadá.

ABSTRACT

This master's final project (MFP) endeavors to make a study about the use of gamification within the teaching-learning process as a technique for the teaching of Spanish as a second language in students of secondary education (grades 7 to 10 of Canada). The main point of the investigation is the proposal of a curricular action line founded on gamification as a teaching technique orientated to the interests and characteristics of the new generation of students in order to enhance their grade of motivation and to improve their attitude towards learning. This objective has been embodied through the following specific objectives: to analyze and recognize the sources of motivation; to define the advantages of the use of smart devices on education and to create a curricular action line founded on the use of the analyzed elements. In order to achieve those purposes, and after the read of theoretical foundation it has been created a curricular material designed for Canadian anglophone students of secondary education. The innovative MFP presented here endeavors to be a starting point for the cementation of new curricular propositions orientated to the teaching of languages field based on gamification.

Key words: gamification, education, Spanish as a second language, Canada.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Objetivos.	3
1.3. Material y método de esta investigación.	4
1.4. Canadá como país plurilingüe.	5
1.5. La situación del español en Canadá.	8
1.6. Diferencias entre español e inglés.	11
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Estado de la cuestión y consideraciones previas.	14
2.2. La gamificación y su aplicación al ámbito educativo.	15
2.3. Motivación como factor de aprendizaje.	18
2.4. Elementos de la gamificación aplicables al ámbito educativo.	21
2.5. Gamificación y tecnología.	23
2.6. Modelo de aplicación de la gamificación.	24
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	28
3.1. Grupo meta.....	28
3.2. Centro meta.....	29
4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	30
4.1. Actividad inicial del curso.....	32
4.1. Actividad inicial del curso.....	33
4.2. Actividad 1.	34
4.3. Actividad 2.	36
4.4. Actividad 3.	38
4.5. Actividad 4.	40
4.6. Actividad 5.	43
4.7. Actividad complementaria.	45
4.8. Evaluación.	47
5. CONCLUSIONES.....	48
BIBLIOGRAFÍA.....	49

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación.

El objetivo general de este trabajo de fin de máster pretende centrarse en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a alumnos canadienses cuya lengua materna es el inglés. Este tema surge de la necesidad de investigación detectada en la lectura de la bibliografía especializada (Miguel García, 2006). La línea general de recursos estará concebida y diseñada desde la gamificación. La edad de los estudiantes que componen el grupo meta para el que se ha diseñado el material curricular aquí descrito son alumnos de educación secundaria (grados 7 al 10 en Canadá) de entre 12 y 16 años de edad cuyo objetivo es alcanzar el nivel de dominio plataforma o A2 en la lengua española, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2001).

Uno de los principales motivos de seleccionar la gamificación como eje vertebrador de esta unidad didáctica obedece a la necesidad de hacer las clases más interesantes y atractivas para los alumnos canadienses de educación secundaria. Uno de los temas más candentes en el panorama educativo actual es el anquilosamiento de los profesores en el método tradicional y los efectos que acarrea en la formación de los estudiantes. Si además tenemos en cuenta que nuestra unidad está principalmente diseñada para trabajar en un ambiente no formal, es decir, como actividad extracurricular, la necesidad de redefinir el modelo de enseñanza se vuelve aún más imperiosa.

Debido a que el currículo de educación secundaria del país elegido no contempla la lengua castellana como materia obligatoria, ni como primera ni como segunda lengua, hemos dilucidado que la unidad diseñada sería más fácil de implantar en un ambiente de enseñanza no formal como puede ser una academia privada, entendiéndola como una actividad extracurricular cuyas clases se impartirían fuera del horario escolar. Entre los objetivos más generales de la educación no formal, se cuentan: crear programas educativos que propicien actitudes, valores, competencias y formas de organización social; transmitir conocimientos básicos y habilidades para la comunicación y la integración en la sociedad y crear programas de capacitación que amplíen las oportunidades de empleo, mejora de los ingresos familiares y modificación de las condiciones de vida.

Para cumplir este objetivo, seguiremos el siguiente procedimiento: en primer lugar, empezaremos por revisar el currículo de educación de secundaria de Canadá para conocer qué objetivos se persigue desarrollar y qué contenidos deben enseñarse en las materias de lenguas extranjeras en este país. Asimismo, haremos uso del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) para conocer de manera general qué considera importante esta institución en el área de enseñanza del español como lengua extranjera. Por último, realizaremos un análisis general de las teorías más extendidas y empleadas en este país, así como las técnicas de gamificación en particular que hayan tenido éxito.

Todos estos recursos serán consultados para guiarnos en la creación de un material curricular asociado a un plan de actuación didáctico y para conocer la situación de la lengua española en Canadá, concretamente en el territorio anglófono del país, lo cual nos servirá para discernir si resultaría más eficiente un plan destinado a insertarse en la programación de una escuela de secundaria reglada o como una actividad extracurricular.

Una vez completado el análisis de los aspectos más técnicos, nos centraremos en el diseño de una unidad didáctica que se ajuste a los criterios previamente citados. Para ello, habremos de tener en cuenta factores tales como el nivel para los alumnos de la edad y curso académico seleccionados, el número de estudiantes con el que se vaya a trabajar y su nivel general de conocimiento de la lengua española, entre otros. Al margen del perfil de los alumnos, tomaremos también en consideración aspectos técnicos de la enseñanza de lenguas, como los problemas más comunes cometidos por los hablantes nativos de inglés al aprender español, los recursos y materiales más adecuados para trabajar la enseñanza del español o las fases de aprendizaje de ELE.

Este proyecto pretende contribuir a la enseñanza de la lengua española en Canadá como segunda lengua o lengua extranjera en los niveles de educación secundaria. En los estudios realizados por instituciones tales como el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* o el Instituto Cervantes demuestran que la enseñanza del español ha experimentado un aumento de popularidad en los últimos años. Este material curricular está diseñado para servir de guía a profesores que deseen enseñar el español en este país en ambientes no formales a nivel de secundaria mediante un método que se presume contemporáneo, motivador y adecuado a las necesidades educativas de los alumnos del siglo XXI.

Este proyecto de investigación pretende ser una guía para la aplicación de una técnica de enseñanza relativamente novedosa al campo de la docencia de español como lengua extranjera en contexto canadiense. Tras la investigación que hemos llevado a cabo, podemos concluir que este es un campo sobre el que se ha trabajado poco.

1.2. Objetivos.

Entre los objetivos que persigue este proyecto de investigación, el principal es proponer una línea de acción novedosa de cara a la enseñanza de ELE que resulte atractiva y novedosa para el aprendizaje significativo de los aprendientes adolescentes. Para conseguir este objetivo general se propone los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. Para este fin, se llevará a cabo una breve comparación entre la lengua materna de los destinatarios, el inglés, y la lengua extranjera meta, el español, en la que se analizará someramente las investigaciones realizadas sobre los puntos más importantes de este campo con el fin de esclarecer qué contenidos requieren más atención y práctica para superar estas posibles dificultades de aprendizaje.

2. Crear una experiencia de aprendizaje con la que los aprendientes disfruten. Entre los objetivos de la aplicación de la gamificación al ámbito educativo no cuenta el deleite de los participantes como factor indispensable. Sin embargo, si es posible conseguir que los involucrados en el proceso disfruten durante la realización de las actividades, esta sería una característica muy positiva. La actitud que se desarrolle hacia una actividad formativa puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

3. Analizar y reconocer las fuentes de la motivación. Asimismo, consultaremos investigaciones sobre la motivación, realizando una evaluación de los puntos positivos tanto de la intrínseca como de la extrínseca, con el objetivo de conocer qué despierta la curiosidad de los aprendientes de las nuevas generaciones y emplearlo como punto fundamental en el diseño de la intervención didáctica. Consideramos que los elementos psicoemocionales juegan un papel crucial no ya en la enseñanza general, sino en el aprendizaje de una segunda lengua. Identificar aquello que contribuye a motivar a los aprendientes y a que desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua meta nos permitirá combinar estos factores con las labores de enseñanza para lograr que se produzca un aprendizaje significativo. Como procedimientos principales para

aumentar el grado de motivación de los aprendientes, emplearemos la competición y los retos y desafíos.

4. Determinar las ventajas del uso de dispositivos inteligentes al ámbito educativo. Partiendo de la base de que los dispositivos tecnológicos denominados “de última generación” se han convertido en elementos fundamentales en la vida cotidiana en el mundo occidental, analizaremos las ventajas que estos pueden suponer para la educación, centrándonos de forma más específica en los videojuegos. Este es precisamente otro de los objetivos específicos del proyecto: diseñar una línea de acción educativa basada en la metodología de la gamificación. Durante este proyecto, se desarrollará una investigación sobre el uso de mecánicas para favorecer la experiencia de aprendizaje, así como sobre la aplicación de elementos del juego, más concretamente, de los videojuegos, al ámbito educativo, tratando de dilucidar cuáles de estos son más adecuados para tal efecto y el modo de proceder más propicio para su aplicación.

5. Construir una línea de acción basada en el empleo de los elementos analizados. Tomando en consideración los resultados obtenidos de las investigaciones descritas, se planteará una intervención didáctica de carácter generalista y prescriptivo que permita diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje basadas en el uso de la gamificación y los elementos del juego en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como de los dispositivos de tecnológicos de última generación.

1.3. Material y método de esta investigación.

Para la elaboración de este proyecto se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre varios aspectos relacionados tanto directa como indirectamente con la enseñanza de segundas lenguas o extranjeras, centrándonos particularmente en el caso de ELE. En definitiva, nos hemos acercado lo más posible al método propuesto por el Instituto Cervantes de “investigación en la acción”, pero adaptado a un trabajo teórico que por las limitaciones de tiempo no puede aplicarse en el aula.

La base sobre la que se ha estructurado la investigación comienza con la situación del español en el país seleccionado como destinatario de la propuesta didáctica que desarrollada en el capítulo cuatro de este mismo proyecto. Consideramos que conocer la situación de la lengua objeto de estudio en el lugar donde se planea impartirla es necesario para conocer detalles relativos a la metodología. Asimismo, hemos realizado una breve

investigación sobre las diferencias entre la lengua materna y la meta con el objetivo de conocer los puntos que más dedicación requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El punto más importante de la investigación y al que hemos dedicado una labor más extensa es la técnica de enseñanza sobre el que hemos cimentado la intervención didáctica. Conocer todos los entresijos del método “enfoque basado en la acción” como sea posible nos permitirá diseñar una propuesta más perfectiva basada en su uso. El MCER (2001: 2.1) señala que el enfoque basado en la acción se fundamenta en el desarrollo de todos los recursos cognitivos, emocionales y volitivos del estudiante meta, además las capacidades específicas que un individuo considerado como agente social.

La última parte de este proyecto se ha dedicado a la investigación de las experiencias sobre el empleo de la técnica de enseñanza en el campo de la docencia con el fin de construir una intervención didáctica eficaz y adecuada a las necesidades y objetivos del perfil de los destinatarios seleccionados.

1.4. Canadá como país plurilingüe.

Canadá es la nación que más destaca a nivel mundial en asuntos de tolerancia plurilingüe y pluricultural. Desde que en 1969 el gobierno canadiense promulgara el Decreto sobre las Lenguas Oficiales, el inglés y el francés son a nivel nacional las lenguas oficiales canadienses. A raíz de este hito histórico, las políticas relacionadas con la pluralidad lingüística y cultural del país han ido evolucionando y adaptándose a las diversas concepciones y perfiles ideológicos sobre la identidad nacional canadiense (Sanz, 2007). Dicha evolución se ha visto influida por dos puntos clave. El primero es la división de competencias entre el gobierno federal y los gobiernos provinciales, cuyas perspectivas sobre la identidad bilingüe no siempre han coincidido. El segundo es el hecho de que Canadá se cuente entre los países que más inmigración han recibido en los últimos cien años. Como consecuencia de esto, el mosaico lingüístico y cultural del país ha ido cambiando, hasta el punto de que actualmente está compuesto por una amplia variedad de lenguas y culturas. Las políticas tanto federales como provinciales puestas en práctica en las últimas décadas han incorporado las características de la diversa composición social del país.

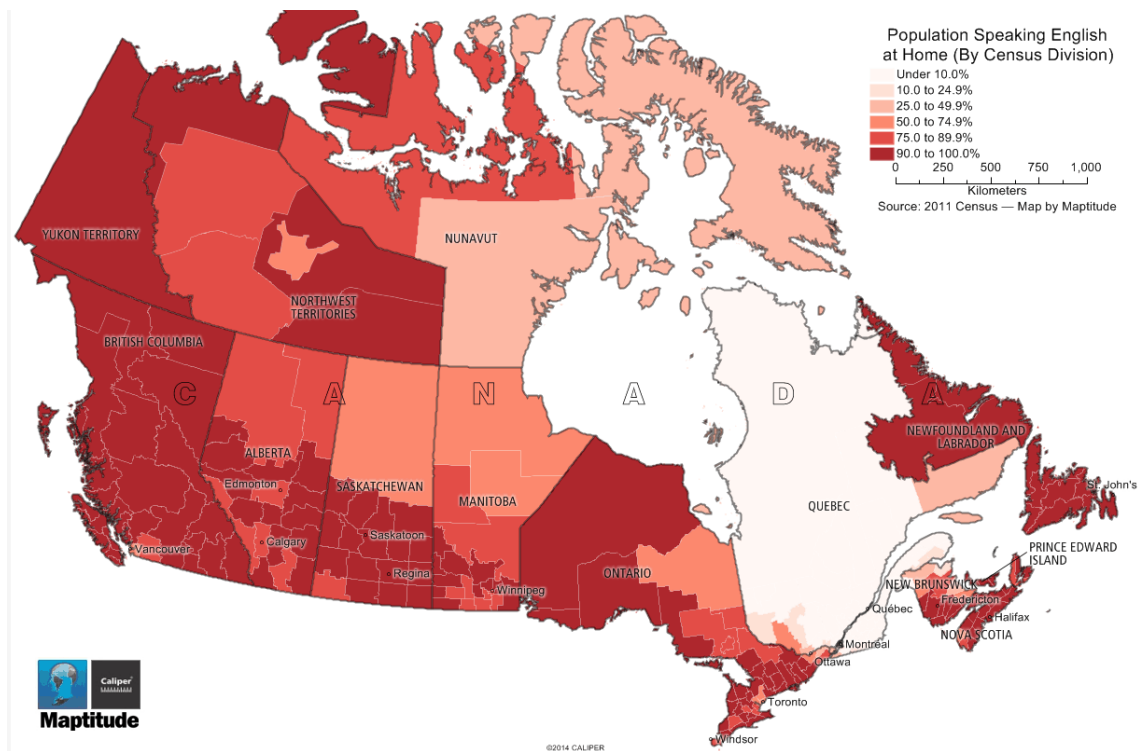


Figura 1. Mapa de la población canadiense anglófona. Fuente: Caliper Corporation.

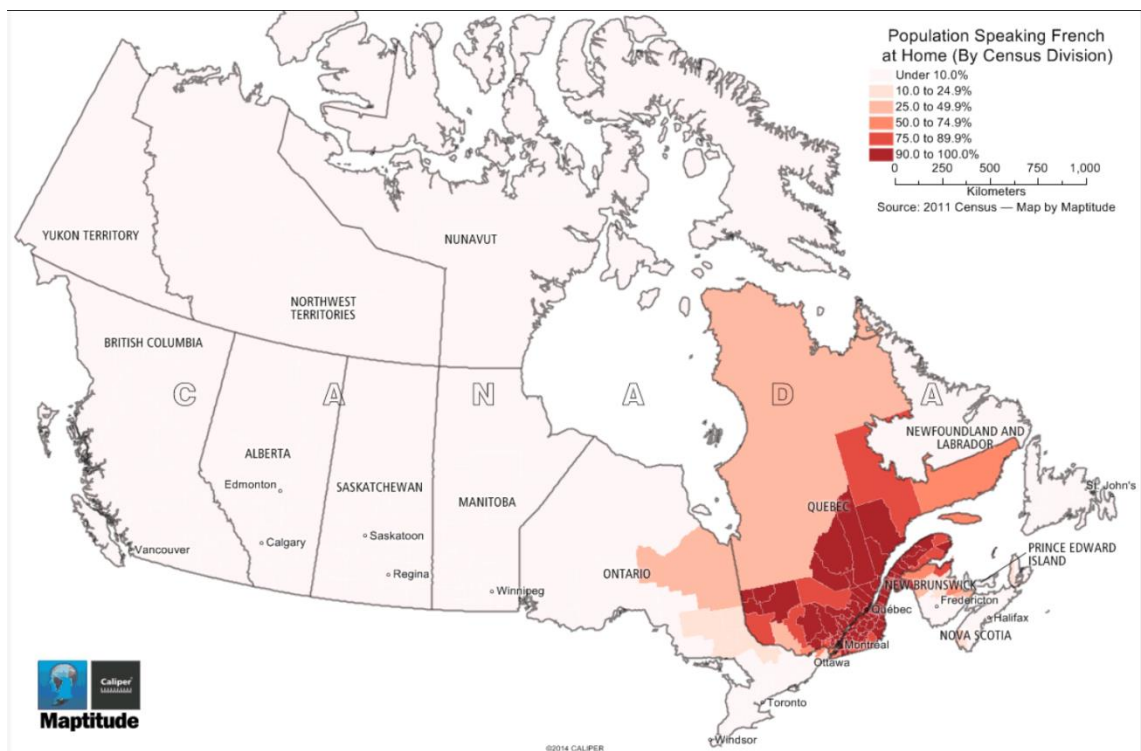


Figura 2. Mapa de la población canadiense francófona. Fuente: Caliper Corporation.

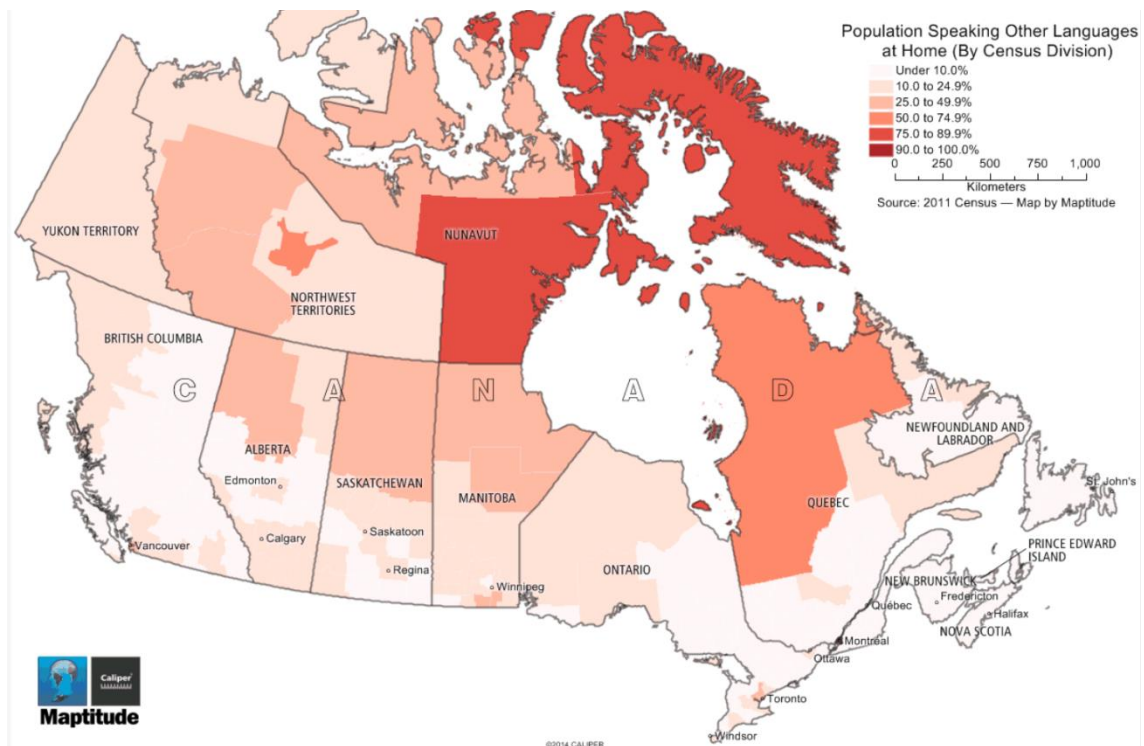


Figura 3. Mapa de la población canadiense hablante de una lengua distinta de inglés y francés. Fuente: Caliper Corporation.

La población canadiense está compuesta por 36.286.000 millones de habitantes (según estadísticas del tercer trimestre de 2016), siendo la densidad demográfica de algo más de 3 habitantes por kilómetro cuadrado. Según datos de 2011, la distribución de la población por orígenes es la siguiente: 19,8% es de origen inglés, 15,4% francés, 14,3% escocés, 13,8% irlandés, 9,7% alemán, 4,5% italiano, 4,5% chino, 4,1% indígena, 3,8% ucraniano, 3,2% holandés y 19.4% de distintos orígenes.

A nivel federal, Canadá es un país bilingüe cuyas lenguas oficiales son el francés y el inglés. El mayor porcentaje de ciudadanos, un 62%, tiene el inglés como primera lengua, mientras que un 23% tiene como primera lengua el francés. El 15% restante de la población tiene una lengua materna distinta de las anteriores. En lo relativo a su distribución geográfica, la enorme mayoría de francófonos canadienses se concentra en la provincia de Quebec, aunque debemos mencionar que existen también comunidades importantes en Ontario y Nuevo Brunswick. En las otras provincias la población es mayormente anglófona, destacando el caso de los tres territorios donde las lenguas de los pueblos amerindios tienen carácter oficial debido a su extendido uso (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Sanz (2007) expone en su investigación la realidad lingüística de Canadá, y concluye que esta nación define su gobierno como una confederación de entidades, compuesta por diez provincias y tres territorios. Mientras que el gobierno federal se reserva competencias como la defensa nacional, el comercio internacional, el derecho penal o la inmigración, cada una de las trece entidades tiene autonomía para decidir sobre políticas como las relativas a los derechos civiles o la explotación de recursos. Las políticas educativas y culturales, aspecto crucial para esta investigación, pertenecen a las competencias de las entidades. Aunque el país se define bilingüe a nivel federal, que las competencias lingüísticas, culturales y educativas recaigan casi exclusivamente sobre cada entidad, ha derivado en que la aplicación de la política bilingüe del país se haya producido de forma desigual. Solo una provincia, Nuevo Brunswick, se declara bilingüe. El resto de las provincias se declara anglófona, a excepción de Quebec, cuya única lengua es el francés. En los territorios, además se consideran oficiales algunas lenguas indígenas. Lejos de la promoción del bilingüismo federal, algunas provincias han llevado a cabo políticas que se oponen indirectamente al desarrollo de este. Destaca el caso de Quebec, provincia que promulgó un decreto que establecía el francés como única lengua oficial en un desesperado intento por proteger su uso frente a la creciente popularidad del inglés.

1.5. La situación del español en Canadá.

En el año 2006, el Instituto Cervantes incluyó en su anuario un artículo en el que se detallaba la situación de la lengua española en el estado canadiense. Miguel García (2006) exponía que el español se impartía en todos los niveles académicos en centros de todo el país, exceptuando las tres entidades federales que reciben la denominación de “territorios”, en los cuales no se enseña español. En el ámbito de las empresas privadas, existía también una creciente oferta de nuestro idioma. Los gobiernos provinciales cuentan incluso con programas curriculares para su enseñanza.

Al margen del terreno académico, el creciente uso del español en Canadá puede observarse en publicaciones, emisoras de radio y televisión y libros y documentos en bibliotecas públicas. También se han multiplicado las asociaciones y congregaciones hispanas por todo el territorio. También se advierte un mayor uso de nuestro idioma en documentos gubernamentales. Incluso llegaron a usarlo en la campaña electoral de 2006 algunos partidos políticos.

La demanda de servicios en español proviene principalmente de los inmigrantes hispanos hablantes que deciden asentarse en el país. Por su parte, los canadienses desean aprender español por motivos turísticos. España es el quinto país de la Unión Europea y el décimo del mundo más visitado por los canadienses. En 2004, el turismo a España subió un 7,7% (Miguel García, 2006).

En los años siguientes, el interés por el aprendizaje de la lengua española ha seguido aumentando. En el anuario *El español en el mundo* de 2017, el último publicado por el Instituto Cervantes, pueden observarse las siguientes conclusiones:

1. El número de personas que tiene el español como lengua materna asciende a 477 millones, lo que convierte al español en la segunda lengua del mundo por número de hablantes, estando solo por detrás del chino mandarín.

2. El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo, cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera, supera los 572 millones.

El español es estudiado como lengua extranjera por 21 millones de estudiantes repartidos en países de todo el mundo. Encabezan la lista Estados Unidos, Brasil y Francia. A nivel europeo, destacan también Italia, Alemania y Reino Unido. Por último, es necesario mencionar también el crecimiento del estudio del español como lengua extranjera en diversos países del África subsahariana, como son Senegal, Costa de Marfil, Gabón, Benín y Guinea Ecuatorial. Las estimaciones de cara al futuro sostienen que en 2050 los hispanohablantes supondrán un 7,8% de la población mundial. No obstante, también se estima que la cifra decaerá al 6,6% en 2100 debido al descenso de la población de los países hispanohablantes.

Resulta necesario hablar también de la situación en Estados Unidos, país vecino de Canadá y el único con el que comparte fronteras. La comunidad hispana en Estados Unidos es cada vez mayor, pese a los problemas sociales en los que nos centraremos posteriormente. La llegada de inmigrantes de todos los países de América Latina resulta masiva en este país desde 1960, cuando los mexicanos empezaron a encabezar la lista de la inmigración en el país. Como muchos otros países del mundo, la demanda de español en Estados Unidos es alta y crece a buen ritmo. Se prevé que, en 2060, este país sea el segundo del mundo en población de hispanohablantes, solo por detrás de México.

No obstante, tampoco escasean los problemas sociales en torno al grupo principal de usuarios de español: los inmigrantes latinoamericanos. Si bien muchos de ellos se han asentado en el país de manera bastante satisfactoria, las presiones sociales hacen mella en ellos y en el mantenimiento de su cultura. Un estudio del Pew Research Center demostraba que en 2015 el porcentaje de latinoamericanos que hablaba español descendió en comparación con el porcentaje de 2006. La realidad es que cuando una familia inmigrante se asienta en territorio estadounidense, el uso de la lengua española se mantiene hasta la segunda generación. Por lo general, la tercera generación de inmigrantes no utiliza el español ni en el entorno doméstico. Este hecho es consecuencia de varios factores. En numerosas ciudades existen leyes sobre el uso exclusivo del inglés o sobre el inglés como única lengua oficial. Además, en los ambientes escolares y gubernamentales no se hace uso del español, lo cual resulta en un exceso de ejercicio de la lengua inglesa que va en detrimento de la materna. Por último, la sociedad americana ejerce presión sobre los inmigrantes para que adopten su cultura y estilo de vida, amparándose en que los demás idiomas suponen una amenaza para la identidad “norteamericana”.

El caso de Canadá es diferente al de su vecino del sur. La opinión tanto gubernamental como popular es bastante proclive a la educación bilingüe y a la promoción de la diversidad cultural e idiomática. Carlino (2006) expone en su artículo que a diferencia de la tendencia estadounidense de asimilación cultural, por la que los grupos minoritarios que llegan al país son absorbidos por la población nativa hasta que acaban perdiendo aquello que los diferencia culturalmente, no ocurre en Canadá. En 1971, el primer ministro Trudeau proclamó la política del “pluriculturalismo dentro de un marco bilingüe”, que significa que existen dos lenguas oficiales en la nación, el inglés y el francés, sin que exista una cultura oficial, por lo que ningún grupo puede atribuirse precedencia sobre los demás.

Dada esa actitud positiva hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, durante las últimas cinco décadas se han multiplicado gradualmente los diferentes programas de educación plurilingüe y pluricultural por todo el país. En ellos, la formación en lenguas minoritarias juega un papel central. Ante estos hechos, podemos concluir que Canadá apuesta por la tolerancia y el respeto por la pluriculturalidad y el plurilingüismo que componen el complejo entramado de culturas que forma parte de la identidad de su

ciudadanía, convirtiendo a esta nación en un lugar ideal para ampliar las fronteras del mundo hispanico.

Cabe destacar la labor que realiza el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España* (2015) promoviendo distintas iniciativas enfocadas a llevar la lengua y cultura españolas al extranjero. Actualmente, el Ministerio goza de presencia en más de 40 países. En el caso de Canadá, esta labor se realiza a través de las agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE) cuyas enseñanzas están dirigidas principalmente a españoles o hijos de españoles escolarizados en niveles no universitarios de sistemas educativos extranjeros. Las enseñanzas que se imparten en las ALCE abarcan cinco de los niveles establecidos por el MCER y están a cargo de profesores españoles. Actualmente, el número de alumnos escolarizados en las agrupaciones repartidas por todo el mundo, entre los que se encuentra Canadá, ronda los 14.000.

Por su parte, el *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España* (2018) publica bienalmente un informe sobre la situación del idioma español en el extranjero exponiendo detalladamente la cuestión en cada país. En la última edición de *El Mundo Estudia Español*, bajo el apartado de Canadá, se desglosaba lo siguiente:

Los programas bilingües en español, que solo se pueden implantar en las provincias cuya legislación autoriza programas bilingües que no sean francés-inglés (Alberta, Columbia Británica, Saskatchewan y Manitoba), están teniendo un gran éxito en Alberta. En Manitoba se está implantando progresivamente un programa bilingüe español-inglés en un centro escolar de Winnipeg desde el curso 2016-17. En la Columbia Británica se firmó en 2016 un Memorando de Entendimiento que, previsiblemente, sentará las bases para el aumento en la oferta de programas que incluyan la lengua española. En Saskatchewan hay gran interés por el español, aunque el bajo índice demográfico incide negativamente en la creación de programas de ese tipo. En la Educación Secundaria, el número de estudiantes de español va aumentando de forma continuada (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2018: 148).

1.6. Diferencias entre español e inglés.

La española y la inglesa son dos lenguas de características marcadamente diferentes. Debido a estas diferencias, existen ciertas implicaciones que es necesario tomar en consideración cuando se procede a aprender una de ellas teniendo la otra como base. En este caso, nos centraremos en las implicaciones relativas a tener el inglés como lengua materna.

La primera diferencia que notan los estudiantes de ELE anglófonos es el género de los sustantivos. A diferencia del inglés, los sustantivos en español son masculinos o

femeninos, y, en función de su género, los demás elementos de la oración se presentan de una u otra forma. Además, si bien por lo general los sustantivos acabados en “o” son masculinos y los acabados en “a” son femeninos, existen algunas excepciones. Ser capaz de reconocer el género de los sustantivos es uno de los puntos más difíciles de dominar para los hablantes anglófonos.

Si bien leer y escribir en español puede resultar relativamente fácil debido a que cada letra tiene asignado un único sonido, también debemos considerar ciertos aspectos complicados. Este es el caso de la tilde o acento gráfico. Dejando al margen las tendencias sobre la necesidad de la acentuación, marcar gráficamente cuál sílaba tónica de cada palabra es una característica definitoria de la lengua española, la cual a menudo conlleva ciertas dificultades en torno a su aprendizaje, especialmente en las lenguas que carecen de ella, como es el caso del inglés.

Otro aspecto que suele presentar dificultades para los angloparlantes son las conjugaciones verbales. Mientras que los verbos regulares en inglés tienen solo cuatro formas, en español cada verbo presenta un número acusadamente mayor de modificaciones, pues cada tiempo verbal y persona presenta una forma específica. Además, el número de tiempos verbales de la lengua inglesa también más reducido que el de la lengua española, cuyos tiempos tienen además funciones cuya característica distintiva puede resultar bastante sutil en determinados casos. Dominar este aspecto del español es un proceso extenso y laborioso que debe iniciarse desde los primeros niveles de la enseñanza. Diversos manuales de gramática dirigidos a anglófonos hacen especial hincapié en las diferencias presentes en el uso de adjetivos, pronombres, preposiciones, adverbios y conjunciones. No obstante, el aspecto de la gramática señalado como foco de las mayores diferencias entre español e inglés es el verbo, subrayando particularmente las diferencias los tiempos y modos verbales, así como sus usos y funciones (Muñiz y Fernández, 2012).

En lo relativo a libros de enseñanza de español más generales, esto es, aquellos que no están orientados a los hablantes de una lengua concreta, el manual Gramática básica del estudiante de español de Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega, Ruiz (2005) nos recomienda empezar trabajando el sustantivo y el adjetivo, que son las categorías más básicas y estructurales de cualquier lengua. Trabajando con estudiantes anglófonos, como es el caso de este proyecto, los sustantivos y adjetivos pueden presentar problemas por la tenencia de género y número. Cabe destacar que este manual dedica 100

páginas solo al apartado de verbos, lo que pone de relieve la amplia variedad de contenidos que deben aprender los estudiantes acerca de esta categoría gramatical de la lengua española.

La tendencia actual en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras prioriza la capacidad de utilizar la lengua meta de manera eficaz para comunicarse sobre el conocimiento de los aspectos gramáticos, lo que a menudo produce un descuido de estos que puede degenerar en falta de corrección gramatical y ortográfica. Admitiendo la importancia de cuidar tanto la gramática como el uso con fines comunicativos de la lengua, en este proyecto trataremos de abarcar todos los aspectos de la lengua española como sea posible, aunque sin perder de vista el grupo seleccionado como destinatario del mismo y el nivel de enseñanza de idiomas al que pueden aspirar. A este respecto, el MCER (2001: 2) en el primer punto del capítulo 2 argumenta lo siguiente:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El uso de materiales auténticos ha cobrado fuerza y cada vez más son los docentes que los incluyen en sus clases (Pozzobon, 2010). El MCER (2001:6) los define como “materiales producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua”. Aprender una lengua y su cultura mediante la exposición y el trabajo con materiales auténticos permitirá a los estudiantes desarrollar adecuadamente la competencia comunicativa, así como un sentimiento de respeto y sensibilidad cultural. Los materiales auténticos como artículos, anuncios y obras literarias y musicales ayudarán al profesor de lengua extranjera a crear un ambiente para la práctica significativa de la lengua meta. El uso de estos materiales ayuda a los estudiantes a experimentar la lengua meta y su cultura en situaciones reales (Baird, 2004).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión y consideraciones previas.

Los orígenes de la técnica conocida como gamificación se remontan actualmente a hace casi dos décadas, cuando Nick Pelling lo acuñó en 2002 con el objetivo de aplicar una interfaz semejante a la de los videojuegos a las transacciones electrónicas para hacerlas más rápidas y divertidas (Pelling, 2011). Sin embargo, su uso no se generalizó hasta varios años más tarde, cuando determinadas empresas empezaron a emplearlo como maniobra de marketing. Su implementación en la enseñanza ocurrió todavía más tarde.

Desde hace algunos años, existe una opinión generalizada de que los métodos de enseñanza están obsoletos, desfasados, anquilosados y un extenso etcétera de calificativos negativos (Robinson y Aronica, 2009, Nolla y Larrañaga, 2012,). Por ello, se habla de una imperiosa necesidad de redefinir la enseñanza. Con la llegada del nuevo milenio, sociedades de todo el mundo han experimentado un proceso de globalización donde los cambios y progresos se producen a una velocidad cada vez mayor. Aquí es donde entran en acción métodos y técnicas como la gamificación, que pretenden ser maneras de proceder que respondan a las necesidades educativas de las nuevas generaciones.

La gamificación se ha explotado ampliamente en campos como el marketing, los recursos humanos y otros dominios empresariales, pero su uso en la enseñanza parece estar aun en sus inicios. Diversos autores, no obstante, sostienen que su empleo resultaría muy beneficioso y productivo. Cómo implementar en el aula una enseñanza gamificada es actualmente un tema candente.

Uno de los puntos más importantes en el ámbito de estudio de la gamificación aún hoy sigue siendo definir el límite entre qué se puede considerar aplicar fundamentos y componentes propios del juego a contextos no relacionados con este (Brigham, 2015), que es el verdadero sentido de esta técnica, y qué consiste simplemente en usar juegos en sí mismos en el proceso de enseñanza. A través de este proyecto propondremos una línea de acción basada en la primera definición que pueda ser de utilidad a otros docentes a la hora de diseñar acciones curriculares mediante esta técnica, teniendo en cuenta factores tan determinantes como la selección y modo de aplicación de los componentes del juego más adecuados al contexto educativo, el estímulo de la motivación en el aula y el uso de las tecnologías de última generación o de la información y la comunicación.

2.2. La gamificación y su aplicación al ámbito educativo.

Como ya se ha mencionado previamente, los destinatarios de la propuesta didáctica de este proceso son jóvenes anglófonos que estudian el español como actividad extracurricular. Por ello, consideramos especialmente importante que el ambiente en el que se ponga en práctica resulte ameno y motivador para. Aplicando los mecanismos de la gamificación, una metodología que se presupone alejada del enfoque tradicional, desacreditado actualmente por la falta de interés que genera en los alumnos, perseguimos precisamente incrementar el grado de motivación de los estudiantes.

Educación hoy no solo implica conocer y dominar los contenidos que las legislaciones de cada país indican que han de ser alcanzadas por los alumnos en cada una de las diferentes etapas educativas, sino que conlleva además hacer uso de los nuevos recursos digitales que a lo largo de las últimas décadas se han ido desarrollando (Marín-Díaz, 2015). Uno de los recursos que va haciéndose paulatina pero exitosamente un hueco entre las metodologías más novedosas que los profesores emplean en sus dinámicas de aula es la gamificación. Pensada como una estrategia para introducir la conectividad y el compromiso por consolidar una comunidad, esta se ha ido abriendo paso en el ámbito educativo en las últimas décadas, pudiendo hablar hoy de una línea específica de gamificación educativa.

El término gamificación, anglicismo derivado de *gamification*, fue acuñado por Nick Pelling en el año 2002, pero hasta 2010 no empezó a ganar popularidad, al orientarse claramente hacia aspectos relacionados con la incorporación de técnicas de juego, principalmente recompensas en entornos digitales.

El concepto de gamificación es descrito por Rodríguez (2015) como un proceso que consiste en aplicar las mecánicas y técnicas propias del diseño de juegos, más concretamente, de videojuegos. con el objetivo de seducir y motivar a los usuarios de cara a la consecución de determinados objetivos. Ampliando aún más su definición, la gamificación consiste en llevar las distintas mecánicas y técnicas que se encuentran en los juegos a contextos no relacionados directamente con ellos para tratar de resolver problemas reales. Creemos también necesario destacar que, pese a que la etimología del término pueda conducir inevitablemente a pensar en el juego, la gamificación como metodología educativa no se reduce meramente a jugar ni a aprender jugando.

Debemos tener en cuenta que gamificar una actividad no pasa necesariamente por convertirla en un juego. La actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más, solo que con ciertas particularidades de diseño de acuerdo con unas pautas que se rigen siempre por una finalidad pedagógica que va incluso más allá de la mera acción de motivar. Para establecer el límite entre qué es un juego y qué una actividad gamificada, podemos dirigirnos a la investigación de Hamari y Koivisto (2013: 2-3), en la que exponen dos diferencias clave:

1. La gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute.

2. La gamificación produce y crea experiencias, crea sentimientos de dominio y autonomía en las personas dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en estas. Los videojuegos tan solo crean experiencias hedonistas por el medio audiovisual.

Foncubierta y Rodríguez (2014) justifican el uso de esta metodología exponiendo que el componente lúdico siempre ha estado presente en el ámbito educativo. Cuando un docente recurre a dinámicas como la resolución de enigmas relacionados con un relato o a herramientas tecnológicas como *Lyricstraining* o *Kahoot!*, no está invitando realmente al alumno a entrar en un juego con unas pautas y reglas. Lo que ocurre realmente es que se encuentra ante una actividad de aprendizaje gamificada, es decir, inspirada en la naturaleza del juego. El auge actual que experimenta la gamificación indica que este es el momento para reflexionar sobre la importancia del entretenimiento en el aprendizaje y capacidad del universo del juego para favorecer la inmersión, la animosidad y la implicación del alumno en el aprendizaje.

Para definirla desde un punto de vista más cercano al ámbito educativo, la gamificación puede definirse (Foncubierta y Rodríguez, 2014) como la técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje introduciendo elementos propios del juego y su pensamiento con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. La adición de elementos propios del juego a las actividades de aprendizaje no solo busca motivar a los estudiantes, sino evitar problemas tales como la dispersión, la inactividad, la falta de comprensión o la sensación de extrema dificultad. Los elementos del juego contribuyen a implicar a los alumnos en el aprendizaje, captar su atención y aumentar su capacidad de retener conocimientos, haciendo de este una actividad más experiencial.

Zicherman y Cunningham (2011), exponen que los elementos presentes en los juegos hacen incrementar la capacidad de dedicación de los jugadores, lo que les hace implicarse mucho más en la realización de las distintas actividades que les presenta un determinado juego. Asimismo, diseñar una actividad a través de la gamificación se traducirá en un aumento de la predisposición psicológica de los estudiantes para permanecer en un estado activo. Este fenómeno, conocido en Psicología como estado de flujo, consiste en el incremento de la capacidad atencional, rendimiento y esfuerzo que los sujetos son capaces de dedicar a una tarea.

El hecho de que una actividad diseñada a través de la gamificación funcione o no correctamente no depende exclusivamente de los elementos o recursos empleados para enriquecer la actividad. Es por ello que debemos incidir en la importancia del aprendizaje sobre la diversión, y seleccionar los elementos del juego que puedan combinarse adecuadamente con los contenidos que vayamos a enseñar. Por tanto, el éxito o fracaso de una actividad gamificada no dependerá tanto de la técnica como del diseño. La elección de los elementos del juego debe realizarse atendiendo a criterios pedagógicos y, seguidamente, a la adecuada funcionalidad y usabilidad de los recursos que se considere beneficioso aplicar a las actividades (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

La gamificación se apoya en la utilización de diferentes tipos de elementos de los que podemos obtener conocimiento de uso a través de su análisis, desde una óptica más acorde con la psicología del aprendizaje. Los elementos con los que construir actividades gamificadas se dividen en tres grupos: las dinámicas, como son las narraciones, relaciones y progresiones; las mecánicas, como pueden ser retos, competiciones y cooperaciones; y los componentes, tales como puntos, logros y niveles. Conocer estos elementos hará el proyecto resultante más atractivo. Ningún proyecto de gamificación puede ni debe incluir todos los elementos, pero se recomienda considerar un número adecuado de opciones.

La conexión de la gamificación con el componente emocional es amplia, de hecho, todo lo que atrapa los sentidos o implica tiene una relación directa con una experiencia de aprendizaje como algo sentido, vivencial y emocionalmente activo. Lo que carece de emoción no llama nuestra atención. La gamificación nos permite dotar a los contenidos que deseamos enseñar de esa emoción a través de la aplicación de determinados elementos propios del juego, entre los que consideramos más destacables los descritos a continuación.

2.3. Motivación como factor de aprendizaje.

Como base principal del uso de la gamificación siempre encontramos un componente fundamental: la motivación. El aprendizaje de una segunda lengua puede estar inspirado por muchas razones: integrarse en una sociedad y desarrollar un sentimiento de pertenencia con la comunidad de hablantes de la misma, entablar relaciones sociales, hacer turismo, desarrollar relaciones comerciales o incluso por el mero placer de conocer una lengua y una cultura diferentes a la propia. Al empezar una nueva experiencia elegida voluntariamente, los niveles de motivación iniciales por lo general se presentan bastante altos; no obstante, según vamos avanzando en el proceso de aprendizaje, pueden aparecer determinados factores que provoquen que dichos niveles decaigan. En palabras de Calatayud Estrada y Morales de Francisco (2018: 185-190), “la motivación del alumno es una de las causas más frecuentes de pérdida de interés en la educación.” Entre los factores inherentes al aprendizaje de una segunda lengua, Spolsky (1969: 271-285) expone que los factores más significativos a este respecto son cuatro:

1. El método se considera la variable más fácilmente controlable; no obstante, supondría un error pensar que es la única controlable o medir los resultados conseguidos a través de su uso sin tomar en consideración los demás factores.
2. La edad es un factor ampliamente reconocido. Diversas investigaciones han probado que el aprendizaje de lenguas resulta más sencillo a edades tempranas. Hasta la pubertad, un individuo es capaz de adquirir más de una lengua al mismo tiempo sin dificultad, siendo un proceso más complicado a partir de esta etapa del crecimiento.
3. La aptitud es un factor condicionante que actualmente es más susceptible de ser medido a través de pruebas que analizan la capacidad de un individuo para realizar una tarea específica.
4. Por último, el factor de la actitud hace referencia a la motivación y al contexto social en que se encuentra el estudiante. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas, este factor depende de las personas que rodean al aprendiente, cuyas actitudes ejercen una destacada influencia sobre la motivación de este.

Las investigaciones más recientes defienden que las variables afectivas juegan un papel de especial relevancia en el aprendizaje de segundas lenguas. Las variables afectivas, en este ámbito, refieren a la actitud de los estudiantes hacia la lengua y cultura meta (Luján-García, 1999). Diversos autores (Gardner y Lambert, 1972; Spolsky, 1989;

Dörnyei, 1994) insisten en que la actitud es un factor determinante tanto para quien aprende una segunda lengua como para aquel que la enseña.

Otros autores (Brown, 1975; Green, 1993; Dörnyei-Noels, 1994) sostienen que dichas variables se refieren también a los estados emocionales y aspectos personales de los aprendientes tales como la autoestima, la confianza, la inhibición o la ansiedad. A este respecto, Cenoz Iragui (1993) expone que son cuatro los tipos de variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua:

Variables individuales: refieren a rasgos tales como la aptitud, la inteligencia o la habilidad para el razonamiento abstracto. Son capacidades innatas de cada individuo, por lo que no son susceptibles de modificación.

Variables socio-estructurales: entre ellas se cuentan el género, la edad y el nivel socioeconómico de los estudiantes, así como la localización del centro en el que transcurre el aprendizaje. Estas variables están presentes en todo momento condicionan el proceso de aprendizaje y, al igual que las anteriores, no son modificables.

Variables psicosociales: las más destacable es la actitud hacia la lengua meta y su cultura. La existencia de un sentimiento positivo o negativo hacia la lengua que se está aprendiendo es un factor condicionante muy importante, ya que ello contribuirá a facilitar o dificultarlo. Asimismo, la actitud de las personas del entorno del estudiante, como los familiares y amigos, que ejercen presión de grupo sobre el primero, resultan también decisivas. A diferencia de los dos primeros tipos de variables, estas sí pueden ser modificadas.

Variables socioeducativas: aluden a la formación que ha recibido el estudiante en relación con la lengua meta. Hablamos aquí del historial académico, las actividades extraescolares, el tipo de centro o las estancias en el país o países donde se habla la lengua meta.

Cenoz Iragui (1993) expone además que las variables más importantes son las psicosociales que otras como la aptitud o la inteligencia, dado que las primeras sí pueden modificarse. La intervención del profesor puede hacer que los estudiantes desarrollen una actitud más proclive hacia el aprendizaje de la lengua meta y que su motivación aumente, lo cual dependerá de la metodología, los recursos y materiales que emplee, la selección de temas y contenidos el uso de estrategias adecuadas, entre otros.

Si bien en otros tiempos se equiparaban hasta cierto punto los conceptos de actitud y motivación (Luján-García, 1999), en la actualidad existe un consenso general que establece que la actitud es el factor que condiciona la motivación, la cual influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actitud determina la presencia o ausencia de motivación, así como el tipo de esta. El propio concepto de motivación ha sido descrito como (Harmer, 1989) un impulso interno que alienta a un individuo a seguir una determinada línea de acción. Castro (1991) amplía la descripción a “un fenómeno complejo constituido por cuatro componentes: el establecimiento de un objetivo, el deseo de alcanzar dicho objetivo, una actitud favorable hacia actividades particulares y el grado de esfuerzo”.

En cuanto a los tipos de motivación, cabe destacar la bien extendida diferenciación entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que se da cuando un individuo intenta alcanzar una meta sin que exista una recompensa, es decir, que alcanzar la meta supone un incentivo suficiente para esforzarse. Por su parte, la motivación extrínseca es aquella que conduce a un individuo a esforzarse para alcanzar una recompensa adicional que incluso puede no tener relación directa con la meta perseguida. Ejemplos de estas recompensas son cumplir las expectativas de terceras personas, aprobar un examen u obtener una recompensa material.

Numerosas investigaciones postulan que la motivación intrínseca resulta más productiva, especialmente para el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. Gardner y Lambert (1972) defienden que, aunque el grado de motivación intrínseca de un individuo sea igual al grado de motivación extrínseca de otro, el primero obtendrá mayores resultados a largo plazo en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, su dominio de la lengua meta será mayor que el que obtenga el segundo.

Si bien numerosas investigaciones favorecen a la motivación intrínseca sobre la extrínseca, autores como Palmero (2005) y Cáceres Lorenzo (2014) admiten la importancia del segundo tipo de motivación, defendiendo que la conducta es motivada conjuntamente por una combinación de factores internos y externos, también denominados ambientales, siendo menor el grado de motivación cuando falta alguno de ellos. La gamificación es una metodología que se fundamenta en el uso de factores externos como la competición o la consecución de recompensas, pero que, al mismo tiempo, involucra al estudiante en el propio aprendizaje al combinar este con una actividad que en sí misma resulta placentera.

2.4. Elementos de la gamificación aplicables al ámbito educativo.

A. Dependencia positiva (lo cooperativo): retos o desafíos. No todos los juegos se realizan de manera individual. En muchos de ellos, se vuelve necesario colaborar con otros jugadores para crecer individualmente mientras se persigue una meta colectivamente. Esta colaboración, también denominada dependencia positiva, es el elemento del juego a través del cual socializan los jugadores. En lo relativo al ámbito educativo, Dörnyei y Murphey (2003) postulan que las dinámicas de grupo son uno de los pilares esenciales de la enseñanza afectiva.

B. La curiosidad y el aprendizaje experiencial: la narración. La principal emoción que predispone al ser humano a descubrir y explorar es la curiosidad. La Psicología ha demostrado que es el motor que activa nuestros comportamientos de aprendizaje más activos. Lo curioso es, según Mora (2013), un elemento llamativo que contribuye a centrar la atención del sujeto, lo cual es un aspecto crucial en la obtención de conocimientos. De igual modo, los estudios neurocientíficos ponen de manifiesto que la curiosidad es el factor que más estimula el deseo de aprendizaje. Para Foncubierta y Rodríguez (2014), de entre los elementos de la gamificación que nos ayudan a traer la curiosidad al aula, destacan las resoluciones de enigmas, los vacíos de información, la narración y la creación de espacios enriquecidos por la imaginación en los que haya que resolver algo o responder preguntas fantásticas.

C. Protección de la autoimagen y motivación: avatar. El aprendizaje de una segunda lengua es una asignatura que puede hacernos sentir vulnerables. Para subsanar ese problema podemos recurrir a uno de los elementos de la gamificación: los avatares. Estos dan a los alumnos la oportunidad de crear una “imagen-escudo” de sí mismo para salvaguardar su autoimagen. Los avatares pueden emplearse en dinámicas relacionadas con la construcción y evolución de un personaje que funciona como el alter ego del propio alumno, evitando así los sentimientos de vergüenza que con mucha frecuencia experimentan los estudiantes al usar una lengua extranjera. Lo potencialmente pedagógico de este elemento es que ayuda a mejorar los sentimientos de valía o los juicios que podemos llegar a tener de nosotros mismos. La proyección y construcción de un personaje, es un fenómeno de identidad que está muy conectado con la motivación, y que no es otra cosa que verse a uno mismo siendo capaz, tolerando el error y siendo más flexible ante las posibles ambigüedades del aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

D. Sentido de competencia: puntuaciones y tablas de resultados. La competición resulta ser siempre un elemento estimulante en cualquier ámbito. Si bien se puede ser más o menos competitivo, es un rasgo inherente a la naturaleza humana que, bien gestionado, puede resultar muy beneficioso en la enseñanza. La competencia sana puede hacer que los alumnos se vuelvan más participativos. Un elemento propio del juego que siempre estimula a los participantes son las tablas de clasificación, que en el terreno educativo pueden emplearse para medir el progreso de los alumnos y proporcionarles cierto grado de realimentación y compararse con sus iguales (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

E. Autonomía: barras de progreso y logros. Existe en el ser humano una necesidad innata de avanzar, de perseguir un horizonte, en cualquier ámbito de la vida. En la enseñanza también es necesario dar a los alumnos unas metas claras que alcanzar. Tener un fin definido como guía les alienta a esforzarse, pues saben qué deben conseguir y que sus empeños sirven de algo. Es aquí donde entra en acción otros dos elementos del juego: las barras de progreso y los logros. Las barras de progreso ofrecen información sobre los avances logrados en un determinado campo, mientras que los logros son un indicador claro de que se ha alcanzado una meta determinada. En el terreno pedagógico, estos elementos dan a los estudiantes información sobre los objetivos que han alcanzado y los contenidos que han logrado dominar, permitiéndoles saber en qué estadio de su formación se encuentran y ver así que efectivamente se está produciendo en ellos un cambio (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

F. Tolerancia al error: el pensamiento del juego y la retroalimentación inmediata. Dicen Foncubierta y Rodríguez (2014) que uno de los factores principales que merman la capacidad y el grado de participación de los alumnos es el miedo a cometer errores, a no responder a las propias expectativas o a las de terceros. El juego, en este sentido, resulta liberador, pues crean una sensación de que los errores, que a menudo pueden ser corregidos, no tienen una trascendencia crucial, sino que, al contrario, son una parte ineludible del aprendizaje. Las tareas que diseñemos tomando como base ese elemento del juego contribuirán a que los alumnos desarrollen un mayor grado de tolerancia ante los errores. Junto a ello, los sistemas digitales que proporcionan retroalimentación inmediata ahondan aún más en esa sensación de que el error es útil porque brinda la posibilidad de tomar consciencia, aprender y desarrollar autonomía: porque permiten aprender a aprender.

2.5. Gamificación y tecnología.

Actualmente, la incorporación en el ámbito educativo de las nuevas generaciones, conocidos como nativos digitales, ha supuesto la introducción de una serie de desafíos (García, Portillo, Romo y Benito, 2007). Los sistemas educativos y sus procesos de enseñanza demuestran en muchos casos no estar preparados para la formación de este nuevo tipo de estudiante, lo que degenera frecuentemente en rechazo, falta de atención o desinterés. Los profesores de los nativos digitales suelen ser inmigrantes digitales que no son capaces de desenvolverse tan eficazmente en el uso de las tecnologías actuales como lo hacen sus alumnos. El constante uso de la tecnología es uno de los puntos que los definen como generación. Es por ello que la enseñanza tradicional, basada en métodos y recursos analógicos es incapaz de formarlos adecuadamente.

En los últimos tiempos, el uso de la tecnología ha experimentado un marcado crecimiento en todos los ámbitos de nuestras vidas y el ámbito académico, por supuesto, no es ninguna excepción, a pesar de las reticencias de muchos docentes ante la entrada de dispositivos tecnológicos en las aulas (Lei, 2009). Lo que resulta innegable es que, para las nuevas generaciones de nativos digitales, la tecnología resulta atractiva y estimulante, y es precisamente ese aspecto el que los docentes pueden emplear a su favor. Gran parte de las actividades diseñadas a través de la gamificación se sustentan en el uso de la tecnología, lo cual permite crear una experiencia de enseñanza-aprendizaje mucho más atractiva y significativa para los estudiantes. Además, el uso de la tecnología permite continuar con la formación más allá del aula. Cada vez más aplicaciones y páginas web entran en escena en el terreno educativo, permitiendo a los alumnos trabajar de manera autónoma desde cualquier sitio en el que dispongan de conexión a internet a la par que permite a los docentes a cargo de su formación monitorizar sus progresos y avances. El uso de la tecnología (Figuerola Flores, 2015) se ha convertido en algo necesario para garantizar un aprendizaje significativo. En las últimas décadas, se han ido sucediendo grandes cambios en los métodos de enseñanza, que cada vez recurren más a los recursos tecnológicos. Actualmente, la mayoría de los estudiantes son nativos digitales que aprenden y procesan los conocimientos de forma diferente a las generaciones anteriores (Prensky, 2001). No se trata de cambiar solamente temas y contenidos, tendiendo a espacios multimedia, sino la forma de abordarlos, presentarlos y dinamizarlos. Las líneas básicas de adaptación deben tener en cuenta y ponerse en práctica con el objetivo de aprovechar el conocimiento colectivo (García, Portillo, Romo y Benito, 2007).

2.6. Modelo de aplicación de la gamificación.

Para aplicar la gamificación al terreno educativo, independientemente de la etapa o materia, es necesario tomar en consideración una serie de factores. Huang y Soman (2013: 7-15) proponen un método para llevar la gamificación al aula estructurado en cinco pasos:

1. Establecer los destinatarios y el contexto.
2. Definir los objetivos de aprendizaje.
3. Estructurar la experiencia de aprendizaje.
4. Determinar los recursos disponibles.
5. Aplicar los elementos de la gamificación.

Antes de diseñar una actividad a través de la gamificación, debemos establecer con qué tipo de destinatarios y en qué contexto va a emplearse. Entre los factores más importantes se encuentran el tamaño del grupo y el espacio y el tiempo disponibles. En lo relativo al ámbito que nos ocupa, la enseñanza de segundas lenguas, existen además otros elementos como la lengua materna, la lengua meta, la finalidad del aprendizaje, el contexto idiomático, por citar los que encontramos más destacables. También debemos considerar los obstáculos de aprendizaje, factores que limitan o dificultan el desarrollo del proceso de aprendizaje. En el ámbito educativo, algunos de los más comunes son la motivación, el ambiente de aprendizaje o el estado físico y mental de los estudiantes. Una vez establecidos estos aspectos, el profesor será capaz de diseñar una actividad adecuada a los destinatarios y el contexto, eligiendo los elementos de la gamificación más apropiados.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, un punto fundamental es la definición de los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar a través de las actividades didácticas desempeñadas. Figueroa Flores (2015) recomienda definir objetivos instruccionales de carácter general, objetivos específicos y objetivos conductuales. Los objetivos proporcionan no solo al docente, sino también a los propios estudiantes, protagonistas del aprendizaje, una guía clara de los conocimientos que deben adquirir y las habilidades que deben dominar. Los objetivos son, en definitiva, los cimientos sobre los que se estructura todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellos dependerán las decisiones didácticas y los derroteros por los que dicho proceso transcurrirá.

Estructurar la experiencia de aprendizaje consiste en identificar los puntos de clave del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe secuenciar y cuantificar los conocimientos que pretende que los estudiantes aprendan. En este punto, la motivación y el método empleados cobran especial importancia. El último paso antes de aplicar la gamificación al diseño de las actividades es determinar los recursos disponibles para su desarrollo, pues de ellos dependerá en gran medida la forma de implementar los elementos de la gamificación.

Una vez completados los cuatro pasos descritos, el profesor será capaz de aplicar aquellos elementos de la gamificación que le sean más adecuados para las actividades que pondrá en práctica con sus alumnos. Huang y Soman (2013: 7-15) estipulan dos tipos de elementos: los reflexivos y los sociales. Los elementos reflexivos son aquellos que afectan a los estudiantes por separado, esto es, los que cada estudiante maneja por sí mismo y que le proporcionan retroalimentación sobre su avance personal. A través de ellos, los estudiantes son conscientes de los logros y metas alcanzadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y le permiten progresar a su ritmo. Por su parte, los elementos sociales son aquellos que hacen que los estudiantes se relacionen y se midan unos con otros. La competición es un elemento fundamental de la gamificación y que siempre resulta estimulante y motivador en cualquier ámbito.

Si bien mantenemos la opinión de que la gamificación puede realizarse sin hacer uso de dispositivos, para la aplicación de este proyecto en particular, hemos optado por el uso de la tecnología, que supondrá un elemento fundamental para el desarrollo del mismo. En internet se pueden encontrar numerosas webs y aplicaciones con las que llevar la gamificación al aula. Ejemplos de ello son *ClassDojo*, *Duolingo* y *Kiply*, pero si hay alguna que consideremos expresamente digna de mención es *Classcraft*. Este recurso fue creado en 2013 por Shawn Young como complemento de la educación con el objetivo de promover el trabajo colaborativo, aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar la conducta en clase. Además, este recurso web cuenta con todos los elementos necesarios para crear una experiencia de enseñanza-aprendizaje estimulante y muy atractiva. Su principal característica es su interfaz gráfica y funcionalidad. Esta herramienta web presenta un diseño que se asemeja en gran medida a la interfaz y elementos propios de muchos juegos de rol y resulta bastante intuitivo y fácil de emplear. Además, despliega a los docentes un amplio abanico de opciones para crear situaciones de aprendizaje a través de una serie de elementos que describiremos a continuación.

El punto de partida es la creación de los avatares, que pueden ser de tres clases, guerreros, magos y sanadores, cada una con unas capacidades especiales únicas. El diseño preestablecido del recurso está estructurado para que cada equipo deba integrar al menos un personaje de cada clase. No obstante, los equipos pueden configurarse con el número de estudiantes y clases a discreción de cada profesor.

Una vez creados los avatares, los alumnos se insertan en equipos que compiten unos con otros. El nombre e icono representativo de cada equipo también puede personalizarse. En cuanto a las actividades, estas pueden aglutinarse dentro de un set temático que permite interconectarlas, haciendo que los contenidos sigan una progresión. De esto modo, los estudiantes deben completar una actividad antes de pasar a la siguiente. Incluso pueden añadirse tareas adicionales para conseguir una recompensa extra o a modo de recuperación si no se completa exitosamente una de las asignadas.

Cada punto de progreso de la misión que es la situación de aprendizaje puede ser de dos tipos: tarea o fin de la misión. Además, cada punto de tarea consta de cinco componentes. El primero es el relato de una historia ficticia. Para lograr una experiencia de juego inmersiva, el docente puede añadir a cada tarea un breve texto en el que se relata la trascendencia fantástica de la tarea con respecto a la historia a través de la cual van avanzando. A continuación, en el segundo componente, se incluyen los objetivos de la tarea que deben completar los estudiantes. El tercer componente permite habilitar un espacio online en el que los estudiantes pueden alojar las tareas que hayan completado para que el profesor las revise. El cuarto brinda la posibilidad de crear un foro en el que todos los estudiantes incluidos en la clase pueden intercambiar mensajes sobre la tarea que deben completar. Por último, en el quinto componente se establecen las recompensas que conseguirán los estudiantes por completar la tarea con éxito. El fin de la misión es un mero indicador de que se han completado todas las tareas y que la situación de aprendizaje ha llegado a su fin. En ella, el profesor incluye el fin del relato y una recompensa final para los estudiantes.

Las recompensas de cada misión pueden ser cuatro tipos de divisa: puntos de experiencia, puntos de salud, puntos de acción y monedas de oro. Los puntos de experiencia hacen progresar el nivel del personaje de cada estudiante. Por cada nivel alcanzado, el estudiante puede desbloquear una ventaja especial que puede utilizar en determinados momentos de clase. Su uso requiere puntos de acción, una divisa propia del recurso que puede obtenerse también al completar misiones o ser otorgadas a discreción

del docente. Dichas ventajas pueden ser establecidas por el profesor para que se ajusten a su área de enseñanza y objetivos. Los puntos de salud son un indicador de la actitud de cada alumno hacia la clase. Estos puntos pueden perderse como resultado de malas acciones tales como no completar una tarea o mostrar una mala conducta. Cuando los puntos de salud llegan a cero, el estudiante en cuestión sufre una “sentencia”, esto es, una tarea especial determinada por el docente a modo castigo. Una vez completada esta, los puntos de salud del estudiante se restauran. La cantidad máxima de los puntos de acción y de salud va aumentando conformemente lo hace el nivel del personaje. Las monedas de oro pueden canjearse por equipo adicional que sirve para personalizar a los personajes y obtener diversas ventajas adicionales. En la web se incluyen diferentes maneras de conseguir puntos de experiencia y monedas de oro. La principal es completar las tareas estipuladas por el profesor. Además, este puede otorgar puntos y monedas en función de diferentes aspectos como la buena conducta, ayudar a otros compañeros o mostrarse participativo en clase.

Otro aspecto interesante de este recurso web es la opción de crear eventos especiales. Entre las herramientas se incluyen un selector aleatorio de estudiantes, un tipo de tarea fuera de lo normal, como desafíos contrarreloj, una competición individual o por equipos o un ejercicio de evaluación. Por último, *Classcraft* ofrece también un sistema de mensajería interno que conecta a los estudiantes con el profesor y entre ellos, además de una función para publicar anuncios dirigidos a todos los estudiantes. Al margen del grupo de clase creado, cada profesor usuario puede conectar con otros profesores para intercambiar ideas o resolver dudas, e incluso descargar las situaciones de aprendizaje creadas por otros docentes en cada materia de enseñanza.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES

3.1. Grupo meta.

La secuencia de actividades que será descrita a continuación está ideada para grupos de estudiantes jóvenes compuestos por un máximo de 10 estudiantes. Obviando las numerosas y muy diversas comunidades inmigrantes residentes en esta nación, el grupo meta serán estudiantes de educación de grado 8 equivalentes con un rango de edad comprendido entre los 12 y los 16 años que tengan el inglés como lengua materna. Tomando en consideración este dato, las actividades partirán de la base de las necesidades generales que presentan los individuos anglófonos con respecto a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

La formación en español de estos aprendientes se producirá como una actividad extracurricular, por lo que consideramos importante tener en cuenta las implicaciones que ello supone. Las clases serán de dos horas y la secuencia temporal será la siguiente: exposición de los contenidos de la clase, realización de las actividades y conclusión. Las sesiones tendrán lugar dos veces a la semana en horario de tarde. Asumiendo que las condiciones mentales de los aprendientes después de su jornada escolar obligatoria con mucha probabilidad no serán óptimas, se realizará un esfuerzo porque el tiempo invertido en las clases de español no suponga un gran esfuerzo por parte de los alumnos. En este aspecto es donde entra en escena el papel de la gamificación como metodología orientada a la motivación de los participantes. Estudios recientes sitúan a Canadá en el tercer puesto del ranking de países con mayor auge de la industria del videojuego. Un 37% de los canadienses son jugadores asiduos de videojuegos, cifra cuyo valor asciende al 51% si tenemos en cuenta a los jugadores esporádicos (Cernadas, 2018). Por esta razón, podemos afirmar que los estudiantes canadienses están versados en las mecánicas de los videojuegos y que, con toda probabilidad, responderán positivamente a las metodologías basadas en ellos.

3.2. Centro meta.

El tipo de centro para el que se ha diseñado esta propuesta didáctica es un centro privado en el que se imparte clases de español como lengua extranjera como actividad extracurricular en horario de tarde.

Canadá ocupa uno de los primeros puestos del Índice de Desarrollo Humano de la ONU, por lo que la mayor parte de su población goza de una buena situación económica. Sin embargo, algunas entidades federales no se hallan en esta misma situación. Ejemplo de ellos son los territorios, donde el PIB es sensiblemente menor que en las provincias. Por ello, consideramos que la provincia ideal en la que se encontraría el centro capaz de reunir las condiciones óptimas necesarias para el correcto desarrollo de este proyecto didáctico es la de Columbia Británica. En esta provincia se concentra una destacable comunidad de hispanohablantes, por lo que la necesidad social de aprender la lengua española será mayor que en otras provincias del país. Además, los habitantes de Columbia Británica cuentan con un elevado poder adquisitivo, por lo que no aseguramos de que los estudiantes dispondrán de los medios tecnológicos necesarios para el desempeño de las actividades. La ciudad de Vancouver, la más poblada de la provincia, se cuenta entre los primeros puestos del ranking mundial de ciudades con mayor calidad de vida.

El centro evalúa a los estudiantes a través de diversos métodos para dilucidar en que estadio del dominio de la lengua meta se encuentran. Cada curso se corresponde con los seis estadios estipulados por el MCER para las lenguas. Por lo tanto, es necesario demostrar mediante las diversas pruebas de evaluación que se ha alcanzado un estadio determinado antes de poder cursar el siguiente. Además, el centro cuenta con pruebas iniciales de nivel para poder encuadrar a los nuevos estudiantes en el curso adecuado.

4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Para la selección de contenidos de esta intervención didáctica se han empleado como base las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para el nivel acceso o A2 y se procurará tomar como punto de referencia el enfoque centrado en la acción. Por último, los conocimientos impartidos se estructurarán sobre la herramienta web *Classcraft*, diseñada específicamente para llevar la gamificación al aula.

Antes de proceder con la descripción de la intervención, debemos aclarar la terminología empleada. El concepto de situación de aprendizaje hace referencia en este contexto a cada una de las unidades temáticas que aglutinarán los contenidos del curso. Cada situación de aprendizaje está dividida en una serie de actividades, que serán bloques de contenidos específicos. Estas a su vez se dividen en tareas, que son los ejercicios que servirán para practicar los contenidos de cada actividad. La progresión de actividades será semejante en todas las situaciones de aprendizaje: Cada tipo de contenido se trabajará en la misma actividad, creando un patrón que permita a los estudiantes seguir el proceso de aprendizaje en cada situación de aprendizaje.

El curso comenzará con una actividad inicial en la que se sentarán las bases del mismo en lo referente a las dinámicas y prácticas que se llevarán a cabo durante el transcurso de las situaciones de aprendizaje. El objetivo concreto de esta actividad es también introducir a los aprendientes en el uso de la herramienta web *Classcraft*, especialmente si es la primera vez que utiliza con un grupo determinado. Este recurso se basa en el empleo de recompensas y castigos para tornar el proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo y estimulante e influir en la conducta de los aprendientes, por lo que, para el correcto desempeño del curso, resulta especialmente importante que todo el grupo conozca el funcionamiento de sus elementos y mecánicas.

Todas las situaciones de aprendizaje del curso se estructurarán en torno a cinco actividades principales. En cada una de ellas se trabajarán específicamente una o dos destrezas comunicativas. En las tareas se fomentará el trabajo cooperativo y la competición. Como punto adicional, se hará especial uso de la tecnología como elemento estimulante y para acercar el aprendizaje a la realidad más inmediata de los aprendientes.

En la primera actividad se presenta de forma general la situación de aprendizaje correspondiente y sus contenidos. Particularmente, en esta actividad se enseñará el léxico, que será el eje central de las actividades posteriores, y los verbos principales de la

situación de aprendizaje. Los verbos seleccionados para esta actividad serán aquellos que conlleven cierta complejidad por sus cambios ortográficos, su función y/o modo de empleo. Ejemplo de ello son verbos como ser, estar, gustar o haber.

La segunda actividad se destinará al ejercicio de las destrezas en comprensión lectora y expresión y a introducir de forma exclusiva una forma verbal que presente o pueda presentar cierto grado de complejidad para los aprendientes.

En la tercera actividad se trabajarán las destrezas en comprensión auditiva y expresión oral. Esta actividad será un espacio destinado especialmente al trabajo con materiales audiovisuales auténticos (canciones, películas, poemas recitados, lecturas dramatizadas) que proporcionen a los aprendientes un acercamiento a la historia y la cultura del mundo hispánico en su totalidad.

Las destrezas centrales de la cuarta actividad serán la comprensión lectora y la expresión escrita. En este caso, se trabajará con materiales textuales, aunque en este caso no será requisito indispensable el uso de materiales relacionados con la historia y cultura hispánicas. Además, en esta actividad se practicarán tiempos verbales cuya distinción pueda suscitar dificultades en el aprendizaje, tales como el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple o el futuro simple y el presente con valor de futuro).

Por último, en la quinta actividad se trabajará con los contenidos impartidos en las actividades previas en conjunto. El objetivo principal será proporcionar a los aprendientes la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos de una forma comunicativa, esto es, que les resulten útiles para comunicarse de forma adecuada con otros usuarios de la lengua meta. Por ello, la destreza en interacción oral será el punto central de esta actividad.

Además de las actividades principales, en cada situación de aprendizaje se incluirá una actividad adicional. Dado su carácter complementario, esta actividad será opcional e individual y podrá introducirse en el momento que el profesor estime conveniente de la situación de aprendizaje. Sus tareas no se realizarán durante las clases, sino que cada aprendiente las completará durante su tiempo libre. El objetivo es el desarrollo de la autonomía y el sentido de la iniciativa personal de cada aprendiente, permitiéndole progresar a su propio ritmo y organizar su trabajo bajo su propio criterio.

4.1. Actividad inicial del curso.

Descripción: para poner en marcha esta intervención didáctica, el profesor debe explicar a los estudiantes el funcionamiento del recurso *Classcraft*. Los primeros pasos en esta herramienta consisten en configurar la clase, es decir, crear un perfil para cada estudiante, e incluir estos en un equipo. Dada la ratio de alumnos del centro meta, para esta intervención se crearán dos equipos compuestos de cinco de estudiantes. Con el objetivo de que ambos equipos estén compensados en cuanto a nivel, es recomendable realizar una prueba de nivel para decidir qué estudiantes forman parte de cada equipo. Una vez divididos en equipos, los estudiantes deberán decidir el nombre y aspecto de estos. El profesor mostrará las diferentes opciones y la elección se realizará mediante una votación grupal.

Una vez completadas estas formalidades, se procederá al siguiente paso. Como metodología semejante a los videojuegos, esta primera actividad responde al primer paso de la gran mayoría de juegos de rol: la creación del personaje. Como se mencionó en la descripción de esta herramienta, los participantes pueden escoger entre tres clases o roles, cada una con diferentes capacidades preestablecidas por el profesor. Debido a las mecánicas de esta herramienta, es necesario que cada equipo cuenta al menos con un personaje de cada clase o rol. Para decidir cuál de ellas desempeña cada estudiante, puede celebrarse un debate interno en cada equipo o recurrir a la herramienta de selección de alumnos del propio *Classcraft*.

Una vez decididos los equipos y las clases, los estudiantes procederán a personalizar su personaje en cuanto a características físicas e indumentaria, las cuales tendrán que describir una vez que lo hayan creado, y el pseudónimo del mismo previo consenso con el profesor. La descripción se hará en forma de una redacción de extensión breve. Para tal efecto, los estudiantes dispondrán de un listado de contenidos léxicos y gramaticales relacionados con la descripción personal.

Esta tarea inicial obedece a dos razones. Por un lado, es necesario explicar a los alumnos el funcionamiento del recurso *Classcraft*, que cuenta con múltiples dinámicas, para que puedan completar las tareas posteriores con éxito. Por otro, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incluye la identificación personal bajo el índice de contenidos del curso del nivel A1, por lo que esta tarea se realizará a modo de repaso de los conocimientos adquiridos en el nivel anterior.

4.1. Actividad inicial del curso.

Descripción: para poner en marcha esta intervención didáctica, el profesor debe explicar a los estudiantes el funcionamiento del recurso *Classcraft*. Los primeros pasos en esta herramienta consisten en configurar la clase, es decir, crear un perfil para cada estudiante, e incluir estos en un equipo. Dada la ratio de alumnos del centro meta, para esta intervención se crearán dos equipos compuestos de cinco de estudiantes. Con el objetivo de que ambos equipos estén compensados en cuanto a nivel, es recomendable realizar una prueba de nivel para decidir qué estudiantes forman parte de cada equipo. Una vez divididos en equipos, los estudiantes deberán decidir el nombre y aspecto de estos. El profesor mostrará las diferentes opciones y la elección se realizará mediante una votación grupal.

Una vez completadas estas formalidades, se procederá al siguiente paso. Como metodología semejante a los videojuegos, esta primera actividad responde al primer paso de la gran mayoría de juegos de rol: la creación del personaje. Como se mencionó en la descripción de esta herramienta, los participantes pueden escoger entre tres clases o roles, cada una con diferentes capacidades preestablecidas por el profesor. Debido a las mecánicas de esta herramienta, es necesario que cada equipo cuenta al menos con un personaje de cada clase o rol. Para decidir cuál de ellas desempeña cada estudiante, puede celebrarse un debate interno en cada equipo o recurrir a la herramienta de selección de alumnos del propio *Classcraft*.

Una vez decididos los equipos y las clases, los estudiantes procederán a personalizar su personaje en cuanto a características físicas e indumentaria, las cuales tendrán que describir una vez que lo hayan creado, y el pseudónimo del mismo previo consenso con el profesor. La descripción se hará en forma de una redacción de extensión breve. Para tal efecto, los estudiantes dispondrán de un listado de contenidos léxicos y gramaticales relacionados con la descripción personal.

Esta tarea inicial obedece a dos razones. Por un lado, es necesario explicar a los alumnos el funcionamiento del recurso *Classcraft*, que cuenta con múltiples dinámicas, para que puedan completar las tareas posteriores con éxito. Por otro, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incluye la identificación personal bajo el índice de contenidos del curso del nivel A1, por lo que esta tarea se realizará a modo de repaso de los conocimientos adquiridos en el nivel anterior.

4.2. Actividad 1.

Descripción: esta es la primera actividad de la situación de aprendizaje que hemos tomado como ejemplo para ilustrar el procedimiento de esta situación de aprendizaje.

En esta actividad se procede ya a introducir contenidos nuevos propios del nivel de dominio lingüístico en el que se encuentra el grupo meta. Se trabajará especialmente el léxico presente en las actividades posteriores. En lo relativo a la gramática, se trabajarán el presente de indicativo de los verbos *haber* y *estar* y las preposiciones de lugar. Por último, en esta actividad se ejercitará el dominio de las destrezas en expresión escrita e interacción oral.

El vocabulario de este conjunto de actividades girará en torno a los diferentes lugares que se pueden encontrar en una ciudad. Antes de introducir la lista de vocabulario, el profesor preguntará a los estudiantes sobre lugares que conozcan del entorno en que viven. De esta manera, se conecta el contenido de la clase con la realidad más cercana a los aprendientes y se realiza un breve repaso de los conocimientos previos de que disponen, lo que permite al profesor medir su grado de dominio del tema.

Una vez que se haya introducido el léxico y los estudiantes hayan comprendido la totalidad de las palabras, se procederá al ejercicio de la gramática. Como se ha especificado previamente, en esta primera actividad se trabajarán el presente de indicativo por ser esta una de las formas verbales más básicas y que, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se recomienda introducir en el nivel anterior. Los verbos sobre los que se trabajará serán *haber* y *estar* en sus acepciones de localización espacial. Después de que el profesor haya explicado su conjugación y normas de uso, los empezarán a practicar esta forma verbal mediante ejercicios escritos.

En la primera tarea, a los estudiantes se les proporcionará el plano de una ciudad con diferentes emplazamientos destacados sobre los que tendrán que hacer comentarios en función del lugar que ocupan en la ciudad y con respecto a otros emplazamientos. Como segunda tarea, los estudiantes se agruparán por parejas. A cada pareja se le proporcionará dos planos de ciudades diferentes y, a cada miembro individualmente, se le entregará una lista de oraciones. Cada miembro de la pareja leerá en voz alta a su compañero las oraciones de su lista, las cuales describirán diversas ubicaciones de emplazamientos de una de las dos ciudades. Cada estudiante tendrá que señalar a cuál de estas ciudades hace referencia cada oración que le lea su compañero.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Conocer el léxico relacionado con el entorno cotidiano del lugar donde se reside. 2. Conocer las formas en presente de indicativo y funciones de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>. 3. Conocer las preposiciones de lugar. 4. Saber señalar la localización de objetos y lugares en el espacio.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Expresión escrita. 2. Interacción oral.
TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones.
ESPACIO	Aula.
RECURSOS	1. Ordenador. 2. Pizarra digital o proyector. 3. Herramienta web <i>Classcraft</i>. 4. Hojas de trabajos con planos de ciudad y listado de emplazamientos.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Respuestas a los ejercicios de uso del léxico enseñado. 2. Respuestas a los ejercicios de formación ortográfica del pretérito perfecto simple de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>. 3. Respuestas al ejercicio de interacción oral.

4.3. Actividad 2.

Descripción: Los estudiantes se ejercitarán en el dominio de la destreza en comprensión lectora. Como contenido gramatical, se estudiará el pretérito perfecto simple. Para aumentar el grado de motivación, se recurrirá a la competición y a la actividad física.

El profesor comenzará explicando el tiempo verbal del pretérito perfecto simple, su formación y funciones gramaticales. Ya que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incluye entre los contenidos del nivel A2 los verbos irregulares con respecto a este tiempo verbal, se trabajará con los verbos estudiados en la actividad previa, *estar* y *haber*, además de verbos regulares en general. Es conveniente proveer algunos ejemplos a los estudiantes y luego proseguir con ejercicios escritos simples en los que tengan que completar oraciones con la forma del pretérito perfecto simple de unos determinados verbos regulares.

Por último, se trabajará sobre las funciones de este tiempo verbal. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incluye en su índice de contenidos un único valor o significado para el pretérito perfecto simple: *acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso*. Concretando este contenido para adecuarlo a esta situación de aprendizaje, el valor enseñado será *describir una secuencia de acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso*.

La tarea se desarrollará en torno a una búsqueda del tesoro. Los estudiantes se agruparán con los demás miembros de su equipo y competirán con el equipo rival buscando una serie de pistas que el profesor habrá escondido por la clase, o, a ser posible, el centro. Cada pista, siendo estas seis en total, dirigirá a los aprendientes a la siguiente y estará redactada empleando el pretérito perfecto simple. Las pistas serán distintas para cada uno de los equipos. La primera será proyectada en la pizarra y las demás tendrán que ser encontradas por los estudiantes. El equipo que componga antes la historia completa será el ganador, cuyos miembros recibirán una mayor cantidad de las divisas de *Classcraft* (descritas anteriormente en la descripción de esta herramienta) que la del equipo contrario.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Conocer las formas en pretérito perfecto simple y funciones de los verbos regulares. 2. Conocer las formas en pretérito perfecto simple y funciones de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>. 3. Saber componer una secuencia de hechos pasados descritos en pretérito perfecto simple.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Comprensión lectora. 2. Interacción oral.
TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones.
ESPACIO	Aula y centro de estudio.
RECURSOS	1. Ordenador. 2. Pizarra digital o proyector. 3. Herramienta web <i>Classcraft</i>. 4. Piezas de papel con el contenido de las pistas.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Respuestas a los ejercicios de formación ortográfica del pretérito perfecto simple de verbos regulares. 2. Composición de la secuencia de acontecimientos descrita en las pistas.

4.4. Actividad 3.

En esta actividad se trabajarán principalmente las destrezas en comprensión auditiva y expresión oral. Además, se conectarán los contenidos lingüísticos con datos de la cultura y la historia del mundo hispano.

En la tarea inicial, se reproducirá una serie de canciones o poemas recitados. Para no alargar esta tarea más de lo necesario, consideramos que el total de canciones o poemas utilizados no debe ser superior a tres. Además, para garantizar una formación integral en el dominio de la lengua española, es recomendable que todas las canciones o poemas no pertenezcan a la misma variedad lingüística. A los estudiantes se les habrá entregado previamente unas hojas de trabajo con las letras de las canciones o los poemas incompletos y tendrán que rellenar los espacios en blanco escuchando las grabaciones atentamente. También encontrarán en las hojas palabras subrayadas. Para entrenar a los alumnos en la comprensión auditiva, cada grabación se reproducirá dos veces, con la posibilidad de reproducirlas una tercera vez si el profesor lo estima conveniente o necesario. En esta actividad resulta especialmente importante que el material empleado sea auténtico. A ser posible, se recomienda emplear obras del periodo medieval o de la temprana edad moderna latinoamericana por su cercanía a la temática del mundo de *Classcraft*.

Después de haber completado la tarea anterior, los estudiantes propondrán un posible título para cada canción o poema, argumentando brevemente porqué les parecen adecuadas sus propuestas. A continuación, con la ayuda de un diccionario físico o de Internet, tendrán que buscar una definición y un sinónimo para las palabras subrayadas en cada canción o poema.

Como tarea de carácter autónomo, se solicitará a los estudiantes que escojan una canción o poema para que, en casa, busquen información en Internet o en libros sobre la obra seleccionado y su autor y que escriban una breve redacción sobre ello.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Ser capaz de captar el sentido global, así como información específica, en textos escritos. 2. Conocer la cultura e historia del mundo hispánico.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Comprensión auditiva. 2. Expresión oral.
TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones.
ESPACIO	Aula.
RECURSOS	1. Ordenador. 2. Pizarra digital o proyector. 3. Herramienta web <i>Classcraft</i>. 4. Hojas de trabajos con la letra de las canciones o poemas.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Respuestas en las hojas de trabajo con la letra de las canciones o poemas. 2. Definición aportada a las palabras subrayadas de la letra de las canciones o poemas. 3. Sinónimos aportados a las palabras subrayadas de la letra de las canciones o poemas. 4. Redacción sobre los autores de las canciones o poemas.

4.5. Actividad 4.

Descripción: En esta actividad, los estudiantes se centrarán en el trabajo de las destrezas en comprensión lectora y expresión escrita. En lo referente a la gramática, en este punto se tratarán el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Además, en esta actividad será especialmente relevante la competición como elemento motivador.

Los estudiantes tendrán que leer un total de cuatro textos para luego responder a una serie de preguntas relacionados con ellos. Dada la temática de esta propuesta didáctica, los textos girarán en torno a personajes medievales de la historia y la literatura españolas. Ejemplo de ellos pueden ser el Cid Campeador, Don Quijote o Amadís de Gaula. Para tratar las diferencias entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, en los textos se contará la presencia de ambos. Así, los estudiantes irán formándose progresivamente una idea sobre las diferencias de uso entre estos tiempos verbales, punto que frecuentemente presenta dificultades en cuanto a su aprendizaje para los hablantes de otras lenguas.

Como ya se ha explicado, en el primer ejercicio los alumnos leerán los cuatro textos atentamente. Si el profesor lo estima conveniente, se puede solicitar a algunos estudiantes que los lean en voz alta mientras el resto de sus compañeros sigue la lectura mentalmente. Una vez leídos los textos, tendrán que contestar preguntas para medir su nivel de comprensión lectora. En este punto será donde se emplee el elemento de la competición. A través de la aplicación *Kahoot!* o un recurso similar, el profesor formulará una serie de preguntas. Se emplearán solo dos dispositivos, uno para cada equipo, que se colocarán en frente de la pizarra. Para responder las preguntas, un estudiante de cada equipo se situará delante del dispositivo correspondiente y responderá la pregunta cuando esta aparezca en la pizarra. Teniendo en cuenta que la clase está compuesta por 10 alumnos, se formulará un mínimo de 20 preguntas para que cada estudiante tenga la oportunidad de responder al menos dos. Al igual que en la competición de la segunda actividad de esta situación de aprendizaje, el equipo que acumule más puntos al final de las preguntas será el ganador, cuyos miembros recibirán una mayor cantidad de las divisas de *Classcraft* que la del otro equipo.

El segundo ejercicio de la actividad consistirá en completar una serie de frases empleando la forma correcta conjugada en pretérito perfecto simple o en pretérito imperfecto de unos verbos dados. La opción correcta dependerá del sentido del verbo en cada frase.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) recomienda enseñar en este nivel de enseñanza el significado básico del pretérito perfecto simple, a saber, acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso, y el valor descriptivo y el imperfecto habitual para el pretérito imperfecto. Dado que el nivel de dificultad de esta actividad no debe ser muy elevado, en este caso solamente se utilizará el valor descriptivo del pretérito imperfecto.

Como tarea final, los estudiantes deberán redactar una breve historia sobre acontecimientos pasados. El objetivo es que los estudiantes aprendan a distinguir y a usar correctamente los dos pretéritos simples del modo indicativo, por lo cual la temática de la historia y los acontecimientos narrados en ella pueden ser tanto vivencias personales como ficticias, incluso sería recomendable que esta fuera una experiencia vivida por su personaje en el mundo del juego para fomentar la creatividad y el sentimiento de inmersión en el universo de *Classcraft* y, con ello, en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez redactadas todas las historias, cada alumno leerá la propia en voz alta ante el resto de sus compañeros. Después de todas las lecturas, los estudiantes votarán la mejor de ellas. La recompensa será individual. La votación será secreta y no estará permitido votarse a uno mismo.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Conocer las normas de formación ortográfica y las funciones del pretérito perfecto simple. 2. Conocer las normas de formación ortográfica y las funciones del pretérito imperfecto. 3. Conocer las diferencias de uso del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Comprensión lectora. 2. Expresión escrita.
TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones.
ESPACIO	Aula.
RECURSOS	1. Ordenador. 2. Pizarra digital o proyector. 3. Herramientas web <i>Classcraft</i> y <i>Kahoot!</i>. 4. Hojas de trabajo con preguntas sobre los textos.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Respuestas a las preguntas formuladas sobre los textos. 2. Respuestas a las preguntas formuladas durante la competición. 3. Redacción narrativa sobre acontecimientos pasados.

4.6. Actividad 5.

Descripción: en esta última actividad se trabajarán los contenidos adquiridos durante las actividades anteriores. Además, se dará especial al ejercicio de la destreza en interacción oral.

En la primera actividad, el profesor proporcionará a los estudiantes una serie de textos de extensión breve acerca de lugares destacados de la ciudad en la que se encuentra el centro. Se seleccionará a algunos estudiantes para que lea cada uno un texto en voz alta. Después de cada lectura, el profesor hará diversas preguntas sobre el texto y animará a los alumnos a hacer comentarios sobre ellos.

Para desarrollar la segunda tarea, los estudiantes se colocarán por parejas. Esta segunda parte de la actividad consistirá en dialogar sobre los lugares que más les hayan llamado la atención, argumentando porqué les gusta y dando detalles sobre cómo celebrarían su próxima fiesta de cumpleaños en ese lugar. El profesor se moverá por el aula prestando discretamente atención a las conversaciones y resolviendo algunas dudas puntuales, pero para no interrumpir el flujo de los diálogos, en lugar de corregir los errores en el momento en que se producen, es más adecuado apunrarlos o memorizarlos y corregirlos una vez terminada esta tarea.

Como tarea final, los alumnos escenificarán una situación en la que una persona que no sabe cómo llegar a un lugar pedirá indicaciones a otra. En función del nivel y las características personales de cada clase, quedará a discreción del profesor decidir si la escenificación se improvisa o si previamente se pide a los estudiantes redactar un guion. La única base inmodificable será la situación que hemos descrito, lo que significa que el resto de los detalles, como la relación de los personajes, el lugar, el destino y la progresión de la escena en sí misma la decidirá cada pareja de estudiantes. El objetivo es que empleen tantos contenidos como sea posible, tanto los adquiridos durante las actividades anteriores como los adquiridos en situaciones de aprendizaje previas. Por último, se prestará especial atención a la evaluación de la pronunciación y la corrección lingüística.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Ser capaz de captar el sentido global, así como información específica, en textos escritos. 2. Saber desenvolverse en situaciones comunicativas a través de la lengua meta.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Interacción oral.
TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones.
ESPACIO	Aula.
RECURSOS	1. Ordenador. 2. Pizarra digital o proyector. 3. Herramienta web <i>Classcraft</i>. 4. Hojas de trabajos con textos sobre lugares del entorno en el que se reside.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Comportamiento durante la escenificación. 2. Pronunciación y fluidez durante la escenificación. 3. Uso de formas gramaticales adquiridas en actividades previas. 4. Uso del léxico adquirido en actividades previas.

4.7. Actividad complementaria.

Descripción: esta actividad será de carácter individual, optativo y autónomo y puede presentarse a los estudiantes en cualquier momento de la situación de aprendizaje que se esté ejecutando en ese momento. El eje central de la misma será la cultura del mundo hispano y su objetivo será acercar esta a los aprendientes. Además, no se realizará en horas de clase. También pretender ser una actividad que permita a los estudiantes organizar su propio trabajo y hacerlo al ritmo de cada uno. Por último, también reportará recompensas propias de la herramienta de *Classcraft* para garantizar que todos los estudiantes alcanzan cierto grado de desarrollo en la misma.

En las actividades de cada situación de aprendizaje, se incluirán contenidos propios de la cultura e historia del mundo hispano, sean o no centrales en dichas actividades. Los estudiantes deberán buscar información sobre cada uno de ellos y escribir una biografía (si se trata de personas), el argumento (si se trata de una obra) o su historia (si se trata de un lugar). Una vez que dispongan de todos los datos necesarios, elaborarán un mural, una exposición o una redacción con los datos en conjunto. En esta actividad no se realizará una competición ni se fomentará el trabajo cooperativo, sino que cada estudiante obtendrá una nota y recompensas de forma individual en función del grado de esfuerzo y consecución de los objetivos establecidos por el profesor.

Después de haber completado esta actividad y haber finalizado la situación de aprendizaje, cada estudiante deberá redactar un breve informe general sobre cómo estima que ha sido su comportamiento durante la situación de aprendizaje, el grado en que estima haber alcanzado los objetivos propuestos y los puntos negativos que considera que debe corregir o evitar de cara a futuras experiencias de aprendizaje de la lengua meta.

FICHA TÉCNICA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Ser capaz de organizar el trabajo autónomo. 2. Emplear los contenidos adquiridos en clase a la resolución de tareas de carácter autónomo. 3. Desarrollar un sentido de autonomía e iniciativa personal.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	1. Comprensión lectora. 2. Expresión escrita.
TEMPORIZACIÓN	Horas de trabajo autónomo necesarias para cada alumno.
ESPACIO	Espacio de estudio personal.
RECURSOS	1. Ordenador personal.
EVALUACIÓN	
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	1. Heteroevaluación. 2. Autoevaluación.
ELEMENTOS EVALUABLES	1. Consecución de los objetivos establecidos de la actividad. 2. Informe de autoevaluación.

4.8. Evaluación.

La evaluación de este material curricular se realizará en torno a varios puntos. El principal será el grado de progreso de los estudiantes en el dominio de la lengua española. El grado de progreso lo reflejará la consecución de los objetivos específicos de cada actividad, que se medirá en función de unos parámetros preestablecidos en una rúbrica de evaluación estructura en torno a cuatro niveles. En el desarrollo de cada actividad, el profesor prestará especial atención a los aspectos lingüísticos que se estén trabajando en cada caso (gramática, ortografía, pronunciación, etc.). En las actividades cuyo eje central sea la función comunicativa, el profesor debe medir el nivel de capacidad de los alumnos para desenvolverse en una situación comunicativa y resolverla adecuadamente de acuerdo a las normas sociales y culturales inherentes a la lengua meta que esté aprendiendo.

En la evaluación de la actividad complementaria se prestará atención tanto a la consecución del objetivo específico de la misma como de los aspectos lingüísticos, pero los segundos ponderarán menos que en las actividades de clase. Lo más importante de esta actividad no es tanto el resultado como el propio proceso, ya que los objetivos que persigue son que los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma, organizar su propio trabajo y esforzarse para completar tareas.

Otro aspecto sobre el que se centrará la evaluación será el grado de satisfacción de los estudiantes en torno al uso del material y sus aspectos específicos. Uno de los objetivos específicos de este TFM consiste en aumentar el grado de motivación de los alumnos y el desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua meta. A este respecto, consideramos importante medir el grado de desarrollo y crecimiento personal de los implicados en torno a la línea de acción curricular propuesta. Para recabar los datos deseados, se solicitará a los estudiantes que respondan a una encuesta realizada con los parámetros expuestos anteriormente.

5. CONCLUSIONES

Durante la elaboración de este TFM nos hemos centrado en el diseño de una línea de acción curricular orientada a la consecución de los objetivos preestablecidos del mismo. A fin de implementar correctamente la gamificación y los elementos propios del juego en el ámbito educativo, se ha consultado una amplia lista de investigaciones y trabajos sobre la materia, entre los que se cuentan tanto métodos de aplicación teórica como artículos basados en las experiencias de profesionales del sector. Considerando las diferencias especificadas entre la lengua materna y la meta, el material curricular se ha fundamentado en el contraste de diferentes aspectos gramáticos y léxicos de estas.

En muchas de las investigaciones consultadas se hace especial mención al uso de las nuevas tecnologías, la motivación como factor de aprendizaje y el disfrute personal de los estudiantes. Es por ello que, en el material curricular de este TFM, se ha dotado a estos aspectos de gran relevancia. Las TIC y los dispositivos inteligentes mantienen un papel fundamental en todas las actividades, siendo requisito indispensable para su implementación, desarrollo y consecución de los objetivos de cada una. A través de su uso, se espera conseguir que aumente el grado de motivación de los estudiantes destinatarios, dado su perfil de generación del milenio. En las investigaciones consultadas se expresa el hecho de que los factores emocionales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual inspira otro de los objetivos específicos que persigue este TFM: lograr que los estudiantes disfruten aprendiendo. La consecución de este inspira el propio uso de la gamificación como técnica de enseñanza, ya que el empleo de mecánicas y elementos del juego, parte de la vida cotidiana de los estudiantes, en confluencia con el proceso de enseñanza se traducirá con bastante probabilidad en una actitud positiva hacia el aprendizaje de los contenidos.

Como líneas de trabajo futura, se pretende implementar el material curricular diseñado en el trabajo con el objetivo de observar la medida en que se materializan los supuestos teóricos presentados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., y Ruiz, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., y Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game-based learning: Comparative study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-136. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308613589_Educational_Gamification_Vs_Game_Based_Learning_Comparative_Study
- Baird, K., (2004). *The use of authentic materials in the K-12 French program*. Winston-Salem, NC: Wake Forest University, Department of Education.
- Brigham, T. J. (2015). An Introduction to Gamification: Adding Game Elements for Engagement. *Medical Reference Services Quarterly*, 34(4), 471-480, DOI: 10.1080/02763869.2015.1082385 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283262551_An_Introduction_to_Gamification_Adding_Game_Elements_for_Engagement
- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista española de lingüística aplicada*, 27(2), 275-296.
- Calatayud Estrada, M. L., y Morales de Francisco, J. M. (2018). Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos. En J. B. Alonso Hernández (Presidencia). *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 185-190). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330524904_Gamificacion_en_el_entorno_universitario_ejemplos_practicos
- Caliper Corporation (2015). *Language Spoken in Canada: population speaking English at home* [Figura 1]. Recuperado de <https://www.caliper.com/featured-maps/maptitude-canada-language-map.html>
- Caliper Corporation (2015). *Language Spoken in Canada: population speaking French at home* [Figura 2]. Recuperado de <https://www.caliper.com/featured-maps/maptitude-canada-language-map.html>
- Caliper Corporation (2015). *Language Spoken in Canada: population speaking other languages at home* [Figura 3]. Recuperado de <https://www.caliper.com/featured-maps/maptitude-canada-language-map.html>
- Carlino, F. (2006). La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-16.
- Castro Calvín, J. (1991). A reappraisal of motivation: the cornerstone of L2 learning. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 4, 11-23. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5485?locale=en>
- Cenoz Iragui, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209>
- Cernadas, S. (2018). *El mercado de los videojuegos en Canadá*. Recuperado de <http://www.siicex.gob.pe/siicex/documentosportal/alertas/documento/doc/280261507rad9D93E.pdf>
- Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya.

- Dörnyei, Z., y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Guía para docentes y asesores españoles en Estados Unidos y Canadá*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/canada/dam/jcr:a3e21691-4883-4c96-a1ca-a179cb4c3881/guia-de-docentes-y-asesores.pdf>
- España, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El Mundo Estudia Español 2018*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundoestudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007, September). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En M. Benito, J. Romo, J. Portillo (Ed.), *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Contenidos Educativos Reutilizables*. Bilbao: Universidad de País Vasco. Recuperado de <https://dblp.org/db/conf/spdece/spdece2007.html>
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gee, J. P. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, 8, 15-23. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253367747_Learning_by_Design_Good_Video_Games_as_Learning_Machines
- Gibson, M. y Hufeisen, B. (2006). Metalinguistic processing control mechanisms in multilingual learners of English. *International Journal of Multilingualism*, 3 (2), 139-153. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249025293_Metalinguistic_Processing_Control_Mechanisms_in_Multilingual_Learners_of_English
- Hamari, J., y Koivisto, J. (2013). *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*, en ECIS, 2013, 105, 2-3. Consultado el 8 de noviembre de 2019, en http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013_cr
- Harmer, J. (1989). *The Practice of English Language Teaching*. Nueva York: Longman.
- Huang Hsin Yuan, W. y Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education. Research Report Series: Behavioral Economics in Action*. University of Toronto: Rotman School of Management.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Jing Lei (2009) Digital Natives As Preservice Teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ835233>
- Luján García, C. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 269-278. Recuperado de <https://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/71>
- Mady, C. (2014). Learning French as a second official language in Canada: comparing monolingual and bilingual students at Grade 6. *International Journal of Bilingual*

- Education and Bilingualism*, 17 (3), 330-344. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2013.767778>
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433>
- Martín Paciente, M., y Travieso González, C. M. (2018). *Efecto de la gamificación sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de la Facultad de Derecho*. Consultado el 2 de noviembre de 2019, en <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/52696>
- Miguel García, J. Á. (2006). *El español en Canadá*. Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.
- Muñiz, C, y Fernández, S. (2012). *El español como segunda lengua en anglohablantes: la enseñanza de la gramática y la pronunciación*. Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Nolla, Á., y Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. Universidad Internacional de La Rioja: Bilbao.
- Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, J., y Méndez, N. D. (2015). Teaching sciences in K-12 using 2D educational massive online games. *Anais temporários do LACLO 2015*, 10(1), 394. Recuperado de <https://br-ie.org/pub/index.php/teste/article/view/5823>
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-29. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/reme.numero.20.21.motivacion.conducta.y.proceso.pdf>
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 1-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323181812_The_use_of_computer_games_in_classroom_environment
- Pascale, E., Ramos, A., y Vallejo, S. (2009). *El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes*. MarcoELE, 9, 1-13. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf
- Pelling, N. (2011). *The (short) prehistory of gamification* [publicación en blog]. Funding Startups (& other impossibilities). Recuperado de <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Pozzobon, C. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción pedagógica*, 19(1), 80-88.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant. *On the Horizon*, 9 (6), 1-9. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%200Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo* (M. Vaquero Granados). Barcelona: Debolsillo.
- Rodríguez, F. (2015). *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.
- Rodríguez Rodríguez, M. N., y Elías González, C. I. (2018). *La gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española: Escape room en el aula de la ULPGC*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canaria.

- Sandoval, F. (2015). *La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida*. En M. C. Barrón Tirado (Presidencia), *XIII congreso nacional de investigación educativa*. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sanz, C. M. (2007). Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense. *Revista de educación*, 343, 133-148.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language learning*, 19 (3-4), 271-285. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00468.x>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.