

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2016-2017

USO DEL AVATAR EN LA ENSEÑANZA DE ELE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Trabajo realizado por: Alba de Benito Marcos

Dirigido por: José Manuel Foncubierta Muriel



ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	1
INTRODUCCIÓN	2
I. MARCO TEÓRICO.....	5
1. La dimensión afectiva en la enseñanza de ELE	5
1.1 La influencia de la afectividad en los procesos cognitivos	5
1.2 Factores internos y de relación.....	9
1.2.1 Factores internos	10
1.3 La motivación	13
1.3.1 Breve aproximación a los marcos teóricos más influyentes en ASL	15
1.3.2 El Sistema Motivacional del Yo.....	18
1.3.3 El yo ideal y el desarrollo de la autoestima.....	22
2. El juego, la gamificación, lo lúdico y el componente emocional.....	24
2.1 Cómo influye el juego en el aprendizaje: beneficios	26
3. La Gamificación.....	32
3.1 Elementos de la gamificación y factores afectivos	36
3.2 Qué es una tarea gamificada	41
3.3 El avatar	43
3.3.1 Beneficios del avatar en las clases de ELE	45
II. MARCO PRÁCTICO	47
4. Primera propuesta didáctica: “Misión: Salvar Barcelona”	47
4.1 Contexto del aula	47
4.2 Preguntas de investigación.....	48
4.3 Metodología	49
4.4 Ficha técnica de la propuesta didáctica	51
4.5 Discusión de los resultados	53
CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA	61
DOCUMENTOS ANEXOS.....	66
➤ Segunda propuesta didáctica: “Unas vacaciones memorables”	67
➤ Ficha de instrucciones propuesta didáctica 2	75
➤ Materiales Propuesta didáctica 1.....	77
➤ Hexágono Tipos de Usuarios	86
➤ Cuestionarios.....	86

RESUMEN

En la actualidad, ha habido un incremento de estudios y de propuestas didácticas para el aprendizaje de ELE centradas en el juego y/o en procedimientos cercanos al juego (game-like) como la gamificación. Desde una perspectiva neurocientífica, Mora (2017:79) afirma que “el instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje”. El presente estudio se basa en la gamificación, una técnica que parte del “uso del pensamiento del juego, sus dinámicas y su estética para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2014:54). De los elementos provenientes de la estética del juego hemos seleccionado *el avatar*, ya que el uso figurativo o metafórico del *alter ego* podría favorecer que los alumnos construyan una imagen positiva o un yo ideal (Dörnyei, 2005) para el aula de ELE. Foncubierta y Rodríguez (2015:4) sostienen que el uso del avatar “ayuda a mejorar los sentimientos de valía o los juicios que podemos llegar a tener de nosotros mismos (autoestima)”. Si la autoestima es un factor afectivo correlacionado con la motivación (Arnold y de Andrés, 2010), y esta es a su vez un elemento clave en el desempeño del alumno y su éxito en el aprendizaje de una L2 (Dörnyei, 1998; Arnold, 2000), usar herramientas como el avatar que ayuden a mejorar el autoconcepto de los alumnos, habrá de redundar en una conducta motivacional positiva, en su implicación y, por tanto, en la calidad de su aprendizaje; especialmente en aquellas tareas que *a priori* podrían resultar aburridas (evaluación) o en aquellas donde hay una exigencia de comunicación oral importante.

Palabras clave: motivación, autoestima, gamificación, avatar, yo ideal de L2.

ABSTRACT

Recently, there is an increase on research and development of learning activities for the L2 classroom focused on games, or game-like experiences, such as gamification. From a neuroscientific perspective, Mora (2017:79) claims that: “games, a combination of curiosity and pleasure, are the most powerful learning tool”. This investigation focuses on gamification, which means: “using game-based mechanics, aesthetics, and game-thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (Kapp, 2014:54). One of the aesthetic elements that interested us most was the avatar, due to its figurative or metaphorical use as an alter ego, which can foster students to build a positive image of themselves or an ideal self (Dörnyei, 2005) for the L2

classroom. Foncubierta and Rodríguez (2015:4) maintain that using the avatar “helps to improve our self-concept and our self-esteem”. Since self-esteem is an affective factor related to motivation (Arnold and de Andrés, 2010), and, similarly, motivation is a key element in students’ performance and L2 learning success (Dörnyei, 1998; Arnold, 2000); hence, the use of tools that help to improve students’ self-concept, such as the avatar, would result in a positive motivational conduct and implication. Therefore, learning quality will be improved, primarily in those activities which could seem boring (evaluation), or those which imply an important oral communication need.

Key words: motivation, self-esteem, gamification, avatar, L2 ideal self.

INTRODUCCIÓN

Jensen (1998) sostenía que cuando un alumno cree que no puede aprender algo o que no es competente en alguna actividad, probablemente esté en lo cierto. A menos, claro está, que consigamos que cambie su actitud. Aprender es una actividad cognitiva compleja para la que los seres humanos hemos sido diseñados por naturaleza, el aspecto neurofisiológico de todos los cerebros es el mismo, podría decirse que venimos al mundo con el mismo hardware, sin embargo el modo en que nos sentimos, el plano o ángulo desde el que nos sentamos a observar las cosas va construyendo nuestra visión de aquello que creemos que podemos o no podemos hacer. Tenemos experiencias distintas, cargamos un software distinto en nuestra memoria. Enseñar es así una actividad profesional igualmente compleja.

En este trabajo final de máster, nos interesa especialmente la reflexión sobre el rol que desempeña la dimensión afectiva en la enseñanza de ELE, y más en concreto, el papel que desempeña la motivación, ya que “es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua” (Diccionario de términos clave ELE) y una de las principales causas determinantes del éxito en dicho aprendizaje (Dörnyei, 1994; Arnold, 2000; Marina, 2013).

En el primer capítulo del marco teórico abordaremos la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE demostrando el carácter inseparable de emoción y razón en el cerebro, como afirma el neurólogo Damasio (1994) o el neurocientífico

Mora (2017). Además se aportarán varias reflexiones basadas en investigaciones de profesionales del aprendizaje de L2 que arrojan luz al proceso por el cual los factores afectivos influyen en los procesos cognitivos. Tanto los factores afectivos relacionados con el individuo (internos) como los relacionales (externos) son relevantes en el aprendizaje de una L2. Sin embargo, dada la breve extensión de nuestra investigación nos centraremos en los factores afectivos internos y concretamente en la motivación, la autoestima, la inhibición y la ansiedad.

Dentro de este capítulo dedicaremos un apartado a la motivación y especialmente al *Sistema Motivacional del Yo* (Dörnyei, 2005, Dörnyei y Ushioda, 2009), el cual hace referencia a la manera en que el individuo conceptualiza su potencial trazando una línea del presente hacia el futuro, o lo que es lo mismo, proyectando un “yo ideal” o un “debo ser”. Así nace el *yo ideal de L2*, que sería la faceta específica de aprendizaje de una segunda lengua comprendida dentro de la imagen ideal que cada alumno posea de sí mismo. El *yo ideal de L2* está íntimamente relacionado con el autoconcepto y la autoestima, como veremos al final de este apartado.

En el siguiente capítulo nos proponemos resaltar la relevancia de lo lúdico en el aula de idiomas, para ello contamos con hechos –y no opiniones –que prueban científicamente la mejora de la atención y la memoria a través del empleo de técnicas del juego. Se ha comprobado que la emoción predispone al cerebro a asimilar información, abre las puertas del conocimiento y ancla dichos conocimientos en la memoria. Como explica Brierley (2011): “La emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que siente, y eso se convierte en experiencia”. Por lo tanto, el juego resulta un catalizador de emociones óptimo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE.

En el tercer capítulo profundizamos en el mundo de la gamificación (aplicación de los elementos de los videojuegos en un contexto ajeno al juego) y sus aplicaciones educativas con el fin de rescatar el aspecto lúdico en el aula de ELE. Se explorarán las dinámicas y mecánicas de esta nueva técnica junto a sus componentes y la relación que todos estos elementos guardan con respecto a los factores afectivos. Por último, se analizará en detalle uno de sus elementos: el avatar, el cual hemos observado que puede servir para poner en práctica el *Sistema Motivacional del Yo* (Dörnyei, 2005) a través de la visualización y elaboración de un avatar que se corresponda con el *yo ideal de L2*.

Siendo la motivación un factor afectivo tan importante para nuestra labor docente y destacando la gamificación, recientemente, por su capacidad de motivar e implicar a los individuos, se nos plantean las siguientes preguntas en nuestra investigación:

- ¿Tendrá un impacto positivo en las actitudes de los alumnos trabajar con identidades-avatares en las tareas del proceso de evaluación?
- ¿Puede la gamificación aportar beneficios en el rendimiento del alumno en términos de comportamientos de aprendizaje activos dentro del aula?
- ¿Se puede hacer de la evaluación del aprendizaje un proceso gamificado?
- ¿Podría ser el avatar un elemento indicado para infundir confianza en los alumnos en los procesos de aprendizaje relacionados con la presentación oral?
- ¿Podría contribuir el avatar a lograr una mayor desinhibición en los alumnos y en última instancia una mejora de su autoestima?

Para comprobar estas hipótesis hemos diseñado dos propuestas didácticas gamificadas. La primera trata de mitigar los factores afectivos negativos que normalmente podrían experimentar los alumnos cuando se enfrentan a pruebas de evaluación. Además del avatar, incluye otros elementos de la gamificación como la narración, la limitación temporal, la recompensa, insignias y retos. Afortunadamente, tuvimos oportunidad de realizar esta actividad durante las prácticas docentes en la Escuela Don Quijote. Aunque el tamaño de la población fuese limitado, esta pequeña experiencia nos ha permitido recabar algunos datos que nos han ayudado a reflexionar sobre nuestras preguntas de investigación y que se expondrán al final del trabajo.

Por el contrario, la segunda propuesta didáctica no ha podido llevarse a cabo, pero fue inspirada por una de las clases de observación correspondientes al periodo de prácticas (Ver anexos). Con ella se pretende dar solución a los factores afectivos negativos a los que los estudiantes se enfrentan cuando se les pide hacer una presentación oral. Esta actividad combina elementos de la gamificación, como el avatar y se propone además dentro del contexto de uso y aprovechamiento de las redes sociales. El objetivo era fortalecer el autoconcepto del alumno y fomentar su sentido de la seguridad y la confianza en sí mismo. De este modo, se pretendía evitar bloqueos cognitivos causados por factores afectivos como la ansiedad o la falta de disponibilidad a comunicarse, los cuales impiden al alumno aprovechar la experiencia de aprendizaje al máximo.

El objetivo principal de nuestro trabajo de fin de máster era demostrar que existen distintas maneras de mejorar el rendimiento de los alumnos. Una de ellas podría ser la gamificación, de la cual se sabe que posee capacidad para incrementar la motivación además de influir positivamente en otros factores afectivos: mitigar el miedo al error, reducir la ansiedad y mejorar la autoestima. Uno de los elementos de la gamificación que se defiende particularmente en este trabajo es el uso de identidades-avataar, ya que es posible que contribuya a mejorar el autoconcepto de los alumnos, y esto a su vez puede generar una conducta motivacional más positiva.

I. MARCO TEÓRICO

1. La dimensión afectiva en la enseñanza de ELE

El aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2) es un proceso tan complejo o más que el aprendizaje de la lengua materna (en adelante, L1). Adquirir una L2 comporta que ya ha habido un primer idioma que ha sido adquirido previamente de manera innata, sin embargo el proceso de internalización de una nueva lengua (salvo en casos de bilingüismo temprano) podemos decir que conlleva tanto un procesamiento cognitivo de la información, como un clima afectivo o emocional, así como estados físicos que incluyen matices. Según el Diccionario de términos clave de ELE:

La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Atender a los factores afectivos significa, por tanto, que no sólo aprendemos de cuello para arriba (Rogers, 1969), sino que aprendemos realmente de manera global u holística, aprendemos con el cuerpo.

1.1 La influencia de la afectividad en los procesos cognitivos

Podemos afirmar con certeza que los estudios relativos a la influencia del componente afectivo en el aprendizaje son de carácter reciente, despertando en los años '70 con la influencia de las corrientes humanísticas en la educación. Gracias al

auge de estas corrientes se empezaron a hacer estudios para demostrar la relación entre emociones y aprendizaje. Métodos considerados “alternativos” (Richard y Rodgers, 2014; Sánchez, 2009) como la Vía Silenciosa, Sugestopedia, Respuesta Física Total o Aprendizaje en Comunidad, adolecían de una menor solidez lingüística pero una mayor atención a los rasgos emocionales de los individuos y de las situaciones de aprendizaje.

Años después, el desarrollo y la madurez del paradigma comunicativo ha ido absorbiendo procedimientos más centrados en la dimensión afectiva del aprendizaje (estimulación sensorial, la inclusión del movimiento y la respuesta física, las dinámicas cooperativas, etc.). Ya en los años ochenta, Schumann (en Stern, 1983:386) afirmaba que “el componente afectivo contribuye al aprendizaje de lenguas tanto, o incluso más, como las habilidades cognitivas”. Así, la confluencia de la didáctica con otras disciplinas como las neurociencias, cuyos años de eclosión han sido los 90, ha venido a robustecer la necesidad de un modelo de enseñanza más integrador u holístico.

Brown (1994, en de Andrés, 2003:92) reconoce la afectividad como una de las variables que influyen en la ardua tarea de adquirir una L2: “La adquisición de una nueva lengua es una fascinante aunque colosal empresa, que incluye una amplia gama de variables, las cuales pueden ser neurológicas, psicológicas, cognitivas y afectivas”¹. También en los años 90, Gross (en Arnold, 2000:25) destaca que “podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación”.

La tendencia hacia una mayor atención a los factores afectivos ha continuado ascendiendo e incrementándose a comienzos del siglo XXI. Stevick (2000) afirma incluso que aquello que carece de carga emocional se olvida antes y parece. Poniéndose así el foco en la relación entre emoción y memoria.

Años más tarde, especialistas en educación emocional como Brierley (2011) han subrayado la importancia de esta vía de observación, “solo se recuerda lo que se siente”, por la cual, la intensidad emocional facilita un aprendizaje más intenso o

¹ Traducción del autor

duradero y neuroeducadores como Zull (2002) o Mora (2017), “se aprende lo que se ama”, han descrito incluso la raíz fisiológica de la emoción en el aprendizaje.

Por todo ello, hoy podemos decir de acuerdo con Arnold y Brown (2000:19) que atender a “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes.”

Afortunadamente, la reunión de evidencias y la abundancia de un cuerpo de investigaciones centradas en el protagonismo de la dimensión emocional en el aprendizaje, ha facilitado la emergencia de políticas educativas en las cuales, unas veces de manera más tímida y otras de un modo cada vez más explícito, aparece el rol de la emoción como aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de cursos, metodologías y materiales destinados al aprendizaje de segundas lenguas. Así puede observarse en el concepto de competencia existencial, introducido por el MCER (Consejo de Europa, 2002) o en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) donde aparecen ya referencias claras a tener en cuenta por los agentes implicados en la elaboración de artefactos y programaciones destinados a la educación idiomática.

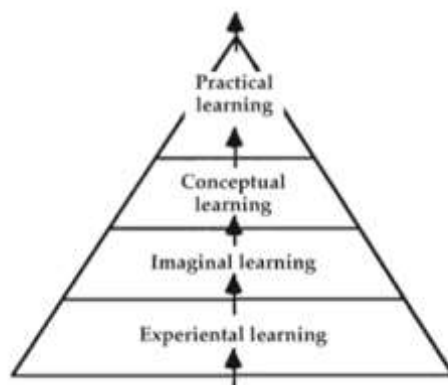


Figura 1. Modelo Multimodal (Heron, 1992)

Como podemos ver en esta imagen (Figura 1), según el modelo del aprendizaje multimodal de Heron (1992), las emociones (experiential learning) son la base sobre la cual se construyen el resto de modalidades de aprendizaje: visual, conceptual y práctico. Tomando como evidencia el modelo de Heron (1992), dedicar tiempo en el aula a las emociones de nuestros alumnos procurará un mejor desarrollo del resto de sus capacidades.

Además existen bases neurocientíficas y neurobiológicas que corroboran la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje. Cabe destacar la labor de Damasio (1994) y LeDoux (1996) citados por Arnold (2011):

Estudios neurobiológicos (Damasio 1994; LeDoux 1996) han dejado claro que razón y emoción no deberían considerarse independientes; de hecho son inseparables en el cerebro, y de ninguna manera puede justificarse hacer una división artificial entre afecto y cognición en el proceso de aprendizaje².

Stevick (2000:71) también defiende que “las intenciones y las emociones pueden participar en el proceso de aprendizaje” ya que la “afectividad se codifica en diferentes grados en los esquemas cognitivos de la memoria”. Así como hay emociones positivas y negativas, podemos distinguir entre afectividad positiva y negativa según sea su efecto en las funciones cognitivas. La primera consiste en la experimentación de emociones positivas que favorecen las funciones cognitivas del individuo facilitando en última instancia su aprendizaje. Bajo los efectos de la segunda, las emociones pueden intervenir en el proceso de aprendizaje bloqueando las conexiones cognitivas de la memoria a corto plazo y a largo plazo.

Esta conceptualización de afectividad negativa y positiva ya fue descrita en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en la teoría del Filtro Afectivo de Krashen (1983), la cual postulaba que un filtro afectivo alto impedía que el material de entrada alcanzara el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje. Mientras que un filtro afectivo bajo permitía al material de entrada acceder directamente al dispositivo. Consecuentemente se adquiría el lenguaje. Como explica de Andrés (2003:95): “El filtro afectivo es un bloque mental causado por factores afectivos como un alto grado de ansiedad, una baja autoestima y una baja motivación”³. Tendremos oportunidad de explicar en qué consisten estos factores en el apartado 1.2.1.

Por último, Schumann (2000), destaca en el campo neurobiológico de las emociones al diseñar un modelo de aprendizaje que trata de unir la neurobiología y la psicología de la evaluación de los estímulos con el éxito variable en la adquisición de L2. En sus estudios demuestra “como las evaluaciones positivas y negativas de las situaciones de aprendizaje de L2 son favorecidas por un sistema neurobiológico que

² Traducción del autor

³ Traducción del autor

está implicado en la evaluación de la relevancia emocional y la significación motivacional de los estímulos” (Schumann, 2000:49).

En relación a las investigaciones neurobiológicas, Arnold (2011) comenta que el cerebro está expuesto a tal cantidad de estímulos que no puede procesarlos todos, dejando fuera los que carecen de interés o no llaman su atención. Para que suceda el aprendizaje, el material de entrada debe llamar la atención del cerebro para no quedarse fuera en la criba de estímulos. Para ello, el cerebro necesita conectar con experiencias significativas. Una forma de hacerlo es a través de las emociones ya que integran significado. Recordando una metáfora de Francisco Mora (2017) podemos considerar que las emociones son el pegamento del aprendizaje.

En este estudio, hemos comprobado que la afectividad influye en el aprendizaje, pero somos conscientes de que no por ello deben descuidarse otros factores en detrimento de esta. Lo ideal sería aprender a potenciar el resto de factores relativos al aprendizaje a través de un buen uso de la afectividad en el aula. En palabras de Arnold (2011): “es cuestión de cómo la afectividad puede maximizar la cognición, de cómo la integración de afectividad y cognición puede mejorar el aprendizaje”⁴.

Existen infinitas maneras de integrar el componente afectivo y el cognitivo para potenciar el aprendizaje. En nuestra propuesta didáctica pretendemos lograrlo a través de un elemento de la gamificación (el avatar) con el objetivo de salvaguardar el autoconcepto del estudiante, potenciar su autoestima, reducir la ansiedad e incrementar la motivación.

1.2 Factores internos y de relación

Las formas concretas en que la afectividad se relaciona con la adquisición de L2 pueden clasificarse, según Arnold (2000), a partir de dos perspectivas: una centrada en el alumno, la cual trata los procesos emocionales que surgen dentro de él relacionados con su bagaje de experiencias y su personalidad. Y la segunda dedicada a analizar los aspectos relacionales que surgen en el entorno de aprendizaje de un idioma, el cual es un acto de intercambio entre individuos y tiene carácter social *per se*.

⁴ Traducción del autor

En este apartado hemos considerado pertinente centrarnos en los factores internos que son punto de interés para nuestro estudio: la motivación, la autoestima, la ansiedad y la inhibición. En el caso de querer ampliar sobre este tema, se puede consultar Arnold y Brown (2000:26-40).

1.2.1 Factores internos

A pesar del carácter inherentemente interactivo de la lengua, el aprendizaje de la misma tiene lugar en el individuo: “la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo” (Arnold y Brown, 2000:26). Por ello, los factores internos deben ser considerados y dirigidos para facilitar la labor docente en el aula de ELE.

- **Autoestima**

La autoestima es, como la propia palabra nos indica, una estimación que hace cada individuo de sí mismo, de su imagen y su comportamiento en diversas situaciones. Branden (1995) la define como la disposición a sentirse competente para hacer frente a los retos de la vida y saber que uno merece ser feliz. Coopersmith (1967) la describe como un juicio de valor personal que se expresa en las actitudes que los individuos tienen hacia sí mismos. Según Arnold y de Andrés (2010) nuestras actitudes hacia algo se miden a través de la afectividad, el comportamiento y las creencias.

Por ejemplo, para medir su autoestima en el aprendizaje de una L2, un estudiante puede tener dos tipos de creencias “Soy bueno aprendiendo idiomas” o “Soy nefasto aprendiendo idiomas”. Como consecuencia, en su dimensión afectiva se manifestarán sentimientos agradables o desagradables en relación con el aprendizaje de lenguas, lo que en última instancia provocará que el estudiante se aleje o busque oportunidades para practicar la nueva lengua. La imagen que un estudiante tiene de sí mismo es determinante para su éxito en el aprendizaje, pero, como profesores, tenemos el poder de cambiar su opinión ya que las creencias no se asientan en hechos constatables.

Uno de los componentes de la autoestima, según Reasoner (1982), es la *competencia* (saber que se es capaz de llevar a cabo una tarea). De tal modo que el simple hecho de resaltar con comentarios positivos los aciertos, o reconocer la actuación de un alumno frente a la clase cuando hace algo bien, le ayudará a confiar en su potencial y en su capacidad de alcanzar objetivos. A través del efecto espejo, “los profesores actúan como espejos en los que los estudiantes se ven a sí mismos”⁵ (de Andrés y Arnold, 2009:9); al ser considerados positivamente por el profesor, los alumnos serán capaces de reconocer en sí mismos esas habilidades y capacidades.

De lo contrario, centrarían su atención en las observaciones negativas, las cuales, a pesar de ser necesarias, requieren llevarse a cabo con sensibilidad en un ambiente seguro para el alumno. La *seguridad* es otro de los componentes principales de la autoestima según el modelo de Reasoner. Por lo que, si creamos un ambiente donde los alumnos puedan sentirse seguros física y emocionalmente, también les estaremos capacitando para asumir los riesgos necesarios para expresarse en la L2, exentos de preocupación o miedo a equivocarse.

Por otra parte, Reasoner señala la *identidad* como componente de la autoestima que está estrechamente vinculado al lenguaje, ya que a través de este nos damos a conocer al mundo e interactuando con otros construimos también partes de nuestra identidad. En palabras de Arnold y de Andrés (2010:5): “Mi sentido de identidad es saber quién soy y en quién me puedo convertir e incluye ser consciente de las habilidades que poseo y las que necesito desarrollar”⁶. Más adelante profundizaremos en la relevancia del “yo” con respecto a la motivación.

Siguiendo el modelo de Reasoner (1982), es vital para la autoestima saberse aceptado por los demás y pertenecer a un grupo. Dentro del aula de ELE, debemos fomentar un clima de aceptación e integración de los estudiantes, evitando el aislamiento de los más tímidos o reservados y facilitando que se relacionen entre ellos.

Además, debemos instarlos a llevar los objetivos de la clase de español a su terreno, que el propósito de esta asignatura no sea meramente aprobar el examen, sino que de algún modo se solape con sus intereses personales. Por ejemplo, “ver cine en español”, “tener amigos españoles”, “entender canciones”, etc. Una vez que el

⁵ Traducción del autor

⁶ Traducción del autor

propósito para aprender español sea suficientemente claro, es importante, como proponen Arnold y de Andrés (2010) elaborar un plan para alcanzar esos objetivos.

Este plan no deja de suponer una proyección hacia el futuro y está también relacionado con su identidad y su competencia: con quiénes son, en quiénes se quieren convertir, cuáles son sus habilidades en el momento presente y cómo necesitan mejorarlas para alcanzar sus objetivos, esto es, llegar a ser quiénes quieren ser.

En el apartado 1.3 relativo a la motivación veremos cómo la teoría de Dörnyei (2005; 2009) del yo ideal de L2 está también relacionada con la autoestima. Lo cierto es que todos los factores afectivos comprenden un único sistema dentro del cual se afectan los unos a los otros. Es por ello que una alta autoestima es sinónimo de alta motivación, al igual que la inhibición y la ansiedad se presentan típicamente en personas con baja autoestima, a las cuales les costará más trabajo estar motivadas.

- **Inhibición y ansiedad**

Cuando un alumno no confía en sus capacidades, es reticente a participar en clase por miedo a equivocarse y exponer sus debilidades frente a los compañeros y el profesor. Este comportamiento es lo que se conoce como inhibición y está estrechamente relacionado con la autoestima: “cuanta menos autoestima se tiene, mayor es la inhibición que se desarrolla para proteger a un ego débil”⁷ (de Andrés, 2003:97).

Asimismo, los posibles errores que se puedan cometer en la lengua son percibidos como amenazas para la imagen que tenemos de nosotros mismos en la L2. La inhibición actúa como una barrera protectora del ego. Desafortunadamente, en una clase de idiomas este comportamiento es contraproducente, puesto que, “si nunca nos arriesgamos a producir una oración en público hasta que no estemos absolutamente seguros de su total corrección, es muy posible que nunca lleguemos a comunicarnos de forma productiva”⁸ (Brown, 2000:149).

En lo que respecta a la ansiedad, es una sensación bastante común en general, no obstante su papel es destacable cuando se trata de aprender a comunicarse en una L2:

⁷ Traducción del autor

⁸ Traducción del autor

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de L2. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad (Arnold, 2000:26).

Como se puede apreciar, la ansiedad está también relacionada con el ego del individuo que se preocupa por su éxito o fracaso de cara a los demás. En otras palabras, su imagen puede verse dañada al exponerse frente a otros individuos haciendo uso de una lengua que no domina. Está ligada al valor que uno tiene de sí mismo y puede conducir al aprendiente a inhibirse. De Andrés (2009:98) la define como “sentimientos de inseguridad, desasosiego o miedo al enfrentarse a una situación que incluye cierto nivel de reto”⁹.

La tendencia habitual es evitar la ansiedad, sin embargo está comprobado que cierto nivel de estrés no solo favorece la realización de una tarea, sino que es necesario para terminarla. Es la denominada *ansiedad facilitativa* en oposición a la *debilitativa* (Alpert and Haber, 1960; Scovel, 1978 en Brown, 2000:151): “cierta preocupación o aprehensión para llevar a cabo una tarea es un factor positivo”¹⁰ porque mantiene al individuo alerta y nervioso en cierta medida, evitando que se relaje para conseguir terminar la tarea correspondiente. Ciertos estudios (Bailey’s, 1983 en Brown, 2000:152) aseguran que la ansiedad y la competitividad son factores clave en el aprendizaje de L2 y se oponen al enfoque humanista de Rogers (1969).

En conclusión, tanto la inhibición como la ansiedad (no facilitativa o debilitativa) restan energía al proceso de aprendizaje al hacer uso de las facultades cognitivas para asuntos relacionados con creencias y preocupaciones. Es un claro ejemplo de la imposibilidad de separar afectividad y cognición, como se explicaba en el primer epígrafe, ya que la primera influye en la segunda.

1.3 La motivación

Si hacemos nuestro propio análisis superficial del concepto, la motivación podría definirse a través del siguiente desglose: motivos y acción. Así, diríamos que estar motivado sería algo como “disponer de motivos, razones o argumentos para pasar a

⁹ Traducción del autor

¹⁰ Traducción del autor

la acción”. Y, de igual manera, motivar habría de ser algo como “dar u ofrecer motivos para pasar a la acción”.

No obstante, solo estamos realizando una primera aproximación al concepto. Si continuamos merodeando por el terreno de la superficie, la observación del aula, de los comportamientos de los alumnos, de sus actitudes de aprendizaje así como la interpretación de los resultados de unos y otros suele posicionar a la motivación como un “tópico”, o lugar común, desde el cual con frecuencia se explican los resultados de los aprendientes.

Se sabe que cualquier tarea se desempeña con mayor facilidad cuando se está motivado y, por tanto, los resultados suelen ser más satisfactorios. Citando a Chomsky (1998:181; en Arnold, 2000:30): “Aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”. En este sentido, es probable que la motivación sea uno de los factores afectivos que más se encuentran en boca de los profesores y es también, por ello, uno de los constructos que más ha sido estudiado en su relación con el aprendizaje de una segunda lengua.

La investigación en ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) demuestra que el grado de motivación de los estudiantes y el grado de éxito en el aprendizaje están correlacionados (Gardner, R. C. & Macintyre, P. D., 1993; Gardner, R. C., 2004; Dörnyei, Z. & Ushioda, E., 2013). Pero el quid de la cuestión es cómo logramos esto desde la posición del profesor. ¿Cómo podemos transferir el conocimiento proveniente de estos estudios al aula?

La primera condición sería acudir al conocimiento sólido sobre las causas o el origen de la motivación hacia algo, puesto que siendo conocedores de cómo se origina este fenómeno, teóricamente, podremos ser más capaces de provocarlo en los alumnos. Con este fin se han desarrollado numerosas propuestas en las últimas décadas.

De las múltiples definiciones que se han descrito en la literatura de especialidad, hemos tomado al menos tres ítems para definir qué es la motivación. De este modo, podemos decir que la suma de *dirección*, *deseo* y *actitud constante* tendría que dar como resultado algo bastante similar a lo que consideramos como motivación en el aprendizaje. Respecto del elemento de dirección, Marina (2013) decía que el ser humano necesita disponer de un sentido de dirección hacia una meta plausible para

desplegar su conducta motivante. Necesitamos orientación. Es probable que, si los profesores conocen de la importancia de dar una dirección clara y factible a las tareas de aprendizaje, estén más cercanos a conseguir la motivación de los alumnos.

En cuanto al deseo, hoy sabemos desde diversas áreas, como la neurociencia y la educación emocional, de la importancia del componente emocional en el aprendizaje. Motivación y emoción van de la mano. Para Brierley (2011), especialista en educación emocional, “se recuerda mejor aquello que se siente” y en palabras de Mora (2013) “se aprende lo que se ama”. Así, cuando los profesores son conocedores de que los ítems lingüísticos se aprenden mejor cuando aparecen impregnados de alguna emoción es probable que estén alimentando la motivación de los alumnos.

Por último, en lo que respecta a la *actitud constante o esfuerzo*, hoy sabemos desde ámbitos relacionados estrechamente con la enseñanza –como es el caso de la psicología del aprendizaje –que empeñamos un mayor compromiso actitudinal con aquello que consideramos cercano a nuestra zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2010) y que está más próximo al terreno de nuestras necesidades, posibilidades y expectativas.

En este sentido, la teoría del flujo (flow) de Csikszentmihalyi (1990) nos informa de que podemos conseguir la implicación del alumno de manera que podamos combatir el gran caballo de batalla de la docencia: el aburrimiento o la desidia. Para ello, se nos propone el diseño de tareas de aprendizaje que supongan un equilibrio entre el desafío cognitivo que supone para el alumno y sus habilidades lingüísticas dentro de un entorno emocional óptimo. Los profesores que conocen estos efectos, probablemente, al diseñar o seleccionar qué tareas de aprendizaje compondrán la programación de aula, estarán alimentando la motivación del alumno al favorecer la suspensión de sensación de esfuerzo y procurar la sensación de flujo.

1.3.1 Breve aproximación a los marcos teóricos más influyentes en ASL

En este apartado vamos a señalar, al menos, los cuatro grupos que han tenido mayor influencia. Lamentablemente no disponemos del espacio necesario para hacer un repaso más exhaustivo. Pero ya existen numerosos trabajos que exponen el estado de la cuestión de la motivación.

Gardner y Lambert, en su modelo socioeducativo (1972), distinguieron entre dos orientaciones que podía tener el individuo a la hora de aprender una L2: *integradora* e *instrumental*. La primera se refiere a aprender una L2 con motivos de socialización, para integrarse en una cultura diferente.

La segunda tiene que ver con los fines prácticos que el individuo puede alcanzar a través del aprendizaje de una L2. Es la llamada variable de instrumentalidad, que se refiere al uso que hacemos de una L2 para conseguir objetivos prácticos en nuestra vida: un ascenso, mejor sueldo, acceso a un título universitario, puntos para las oposiciones, etc.

Si un alumno aprende con mayor eficacia porque sus motivos para aprender son integradores o instrumentales no se puede decir, ya que “un tipo de motivación no necesariamente siempre es más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno” (Arnold y Brown, 2000:30).

Este es el tipo de “problema” al que nos enfrentamos cuando establecemos que el constructo motivacional es muy complejo: cada alumno se rige por estímulos distintos y es labor del profesor descubrirlos para poder explotarlos. No obstante, tener clara la clasificación e identificación de los distintos tipos de motivación es fundamental.

Otra distinción que en la actualidad sigue teniendo mucha fuerza es la oposición entre motivación *extrínseca* e *intrínseca* conceptualizada en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985). Según la cual, existen actividades capaces de motivar a los individuos sin necesidad de una recompensa, es la propia actividad la que despierta un sentimiento de realización en el individuo y se corresponde con la motivación intrínseca. Por otro lado, como explica Brown, 2000:168): “los comportamientos motivados extrínsecamente [...] se llevan a cabo anticipando una recompensa externa, que proviene de fuera del individuo”¹¹.

En nuestra propuesta didáctica debemos poner especial cuidado en el uso de la motivación extrínseca (la gamificación hace uso de puntaje y rankings, como veremos en el epígrafe 3.1) ya que “en situaciones experimentales se ha demostrado que los sujetos manifestaban una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea

¹¹ Traducción del autor

intrínsecamente interesante cuando se introducía una recompensa extrínseca” (Kohn, 1990 en Arnold, 2000:31).

Sin embargo, según la Teoría de Integración Organísmica (OIT), una subteoría procedente de la Teoría de Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), se defiende la existencia de dos extremos opuestos dentro de la motivación extrínseca. Estos dependen de la regulación y autonomía del individuo con respecto a la acción a realizar.

De este modo, se distingue entre una motivación regulada externamente en mayor grado, frente a una motivación extrínseca más autónoma e integrada en el individuo. El primer tipo sería más perjudicial para el aprendizaje, ya que ha sido demostrado que: “reduce el interés, el valor y el esfuerzo hacia el logro y conduce a los estudiantes a culpar al entorno por los resultados negativos”¹² (Chapman & Rich, 2017:1320). Por el contrario, el segundo favorece “la diversión y el interés, las estrategias de aprendizaje positivas, el incremento del esfuerzo, una mayor implicación, la mejora del desempeño, tasas de abandono escolar más bajas y una mejor calificación de los profesores”¹³ (Chapman & Rich, 2017: 1320).

Como se mencionaba anteriormente, cada estudiante es un mundo y existen algunos que responden con éxito a la motivación extrínseca mientras que otros no lo hacen. Chapman y Rich (2017) nos advierten de que en el contexto de la gamificación debemos ser cuidadosos y detectar quiénes de nuestros alumnos se motivan más fácilmente extrínsecamente para no unir estos motivadores externos con los intereses y necesidades del alumno. Al igual que se debería evitar la recompensa externa y arbitraria como un medio para influir en los alumnos.

Según Dörnyei (1998) las investigaciones para incrementar la motivación son escasas en comparación con las investigaciones llevadas a cabo para validar teorías motivacionales. Es por ello que en nuestro estudio se presta más atención a cómo incrementar la motivación que a las teorías que tratan de definir las causas de la misma. En el siguiente apartado ofrecemos una visión del *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei (2005; 2009), que además incluye maneras de incrementar la motivación.

¹² Traducción del autor

¹³ Traducción del autor

1.3.2 El Sistema Motivacional del Yo

Aprender una segunda lengua es una destreza casi fundamental en la sociedad actual. Tanto por motivos profesionales, como culturales, o de ocio, un gran sector de la población se sumerge en este largo y a veces tedioso proceso. El impulso inicial para aprender una lengua surge por sí mismo sin necesidad de esfuerzo, sin embargo mantener el interés en el tiempo hasta alcanzar el nivel deseado entraña ciertas dificultades que no todos los estudiantes son capaces de sortear. Por ello, el estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas es un tema a tratar.

Dörnyei ha dedicado gran parte de su carrera a estudiar este fenómeno aportando valiosos datos en sus investigaciones. En nuestro estudio sobre el uso del avatar para incrementar la motivación en el aula de ELE nos interesa particularmente el *Sistema Motivacional del Yo*, porque entabla una relación entre la identidad y la imaginación para lograr metas futuras. Esta línea de pensamiento imaginativo conecta bien con el mundo digital, que es un agente motivador per se, especialmente en los estudiantes más jóvenes.

Para empezar, este enfoque nace de la combinación de elementos de dos teorías ya existentes, una perteneciente a la psicología y otra al campo de L2. De la primera, Dörnyei toma los conceptos de *yo ideal* y *yo debido* basándose en el enfoque de los *Posibles Yoes* de Markus y Nurius (1986), mientras que de la literatura de L2 incluye el concepto *integratividad/motivación integrativa* de Gardner (1985).

El primer enfoque comprende en cierto modo el carácter dinámico del aprendizaje de una L2, cuya motivación no suele ser lineal ni constante, sino que oscila dependiendo de diversos factores. Al igual que el concepto del yo, cuya naturaleza es activa y cambiante creando diversas representaciones en distintos puntos temporales. Como explican Markus y Nurius (1986: 954): “Los posibles yoes derivan de representaciones del yo pasado e incluyen representaciones del yo futuro. Son diferentes y separables del yo actual del ahora, sin embargo están íntimamente conectados a él”¹⁴.

Los posibles yoes son representaciones que como individuos hacemos de nosotros mismos: ¿en qué nos gustaría convertirnos? ¿en qué podemos convertirnos? ¿en qué tememos convertirnos? Son las preguntas que despliega la teoría de Markus y Nurius

¹⁴ Traducción del autor

(1986), con la cual se pretende ahondar en la manera en que el individuo conceptualiza su potencial no realizado trazando una línea del presente hacia el futuro.

Basándonos en las anteriores cuestiones, los yoes posibles se clasificarían en tres grupos: el *yo ideal*, el *yo temido* y el *yo por defecto (default self)*, referente a la situación que es más probable que suceda. El primero se corresponde con nuestros deseos, esperanzas y sueños, mientras que al segundo se le atribuyen cualidades negativas y no deseadas por el individuo. Como ejemplifican Markus y Nurius (1986:954):

Los yoes posibles que son deseados pueden incluir el yo exitoso, el yo creativo, el yo rico, el yo delgado, el yo amado o admirado, mientras que los yoes posibles temidos pueden ser el yo solitario, el yo deprimido, el yo incompetente, el yo alcohólico, el yo desempleado o el yo vagabundo¹⁵.

La elaboración del yo ideal ha demostrado tener éxito en distintos ámbitos, incluido el educativo, dando evidencia del gran poder de la imaginación en la vida humana. De hecho, es el factor imaginativo el que inspiró a Dörnyei a crear un sistema motivacional basado en la capacidad individual que todos tenemos de imaginarnos a nosotros mismos en el futuro:

Mi principal atracción hacia la teoría de los yoes posibles recae en el componente imaginativo. Aprender una lengua es un proceso prolongado y a menudo tedioso con muchos altibajos temporales, y creo que el secreto de los estudiantes exitosos es la posesión de una visión superior que los mantiene en el sendero¹⁶ (Dörnyei, 2009:25).

Por lo tanto, el uso de la imaginación hace que este sistema sea más ventajoso que los demás. Al enmarcar metas futuras de esta forma, nos acercamos a los sentimientos y emociones reales que los individuos experimentan cuando están motivados y en plena acción instrumental. Esto es así debido a que los posibles yoes son estados del yo que se experimentan como realidad. “Los yoes posibles están representados de la misma manera (imaginal, semántica) que el yo del aquí-y-ahora”¹⁷ (Markus and Nurius, 1986:961).

Como apunta Dörnyei (2005), existen estudios de neuroimaginación que afirman que las imágenes mentales visuales activan alrededor de dos tercios del mismo área del cerebro que activan las percepciones visuales. Por otra parte, neurocientíficos como Damasio

¹⁵ Traducción del autor

¹⁶ Traducción del autor

¹⁷ Traducción del autor

(1994) sostienen que la imagen mental se encuentra en la base misma del pensamiento humano, que existe incluso antes que la palabra.

Estos estudios sirven de base neuropsicológica para la afirmación de Markus y Ruvolo (1989, en Dörnyei, 2009:16): “imaginar las propias acciones a través de la construcción de un yo posible elaborado que alcanza las metas deseadas puede facilitar directamente la transformación de metas en intenciones y en acciones instrumentales”¹⁸.

Una vez aclaradas las influencias psicológicas de la teoría motivacional que nos atañe, vamos a comentar la segunda fuente que influye en la creación de este sistema de motivación y que procede de la literatura de L2. El segundo elemento es la *integratividad/orientación integrativa* y proviene del conocido modelo socio-educativo de Gardner (1985).

La *integratividad*, según Gardner (2001:5, en Dörnyei, 2009:23) refleja un interés genuino por aprender una segunda lengua para aproximarse a la otra comunidad lingüística. En un primer nivel, esto implica apertura y respeto hacia otros grupos culturales y maneras de vivir. En el nivel más extremo, esto puede significar una completa identificación con la comunidad olvidándose o retirándose de la propia comunidad de origen. Pero lo más normal es que los individuos se integren en ambas comunidades por igual.

Cabe destacar que este concepto ha sido considerado confuso e incluso un enigma en posteriores estudios sobre el tema. De acuerdo con Dörnyei (2009), se pueden señalar tres razones principales para explicar el descontento con este enfoque. La primera sería la reiteración del término *integratividad/motivación integrativa* para designar dos elementos distintos (o un elemento y un subelemento). Esta ambivalencia revela cierta falta de claridad dentro del sistema integrativo de Gardner, lo que provoca confusión y dificultad para aplicarlo.

Además, este concepto parece estar restringido a entornos bilingües, ya que no tiene mucho sentido hablar de integratividad en situaciones de aprendizaje en las cuales una L2 se enseña como asignatura del colegio, sin ningún contacto directo por parte de los estudiantes con sus hablantes o la cultura meta. Por último, se señala la globalización

¹⁸ Traducción del autor

del inglés, una lengua que ha desarrollado tal identidad global que, según en qué lugares, es difícil para los aprendientes atribuir la lengua a una cultura en particular.

A pesar de estas críticas, Dörnyei (2009:26) halla evidencias para la reinterpretación de la integratividad de Gardner dentro del concepto del *yo ideal de L2* del Sistema Motivacional del Yo. Para empezar, si analizamos la integratividad desde la perspectiva de las teorías psicológicas del yo, esta puede ser considerada como una faceta del yo ideal correspondiente al área específica del aprendizaje de una L2.

De este modo, si nuestro yo ideal habla perfectamente español, esto es, la persona en la que nos gustaría convertirnos es competente en español, nosotros queremos integrarnos lo máximo posible en la cultura española con la finalidad de aproximarnos a nuestro yo ideal. Podríamos explicarlo usando la terminología de Gardner: tendremos una motivación integradora hacia el español y su cultura. En palabras de Dörnyei (2009:27): “Mirando la integratividad desde la perspectiva del yo, el concepto puede ser concebido como una faceta específica de aprendizaje de L2 de un yo ideal”¹⁹

De este modo queda establecida una clara relación entre integratividad y el yo ideal de L2, pero ¿es el vínculo que une estos dos conceptos de teorías distintas lo suficientemente fuerte como para combinarse formando una única teoría? Dörnyei (2009:28) da cuenta de ello al comprobar satisfactoriamente que el yo ideal también se puede integrar en los conceptos de instrumentalidad y actitudes hacia los hablantes de la L2: “Es difícil imaginarse que tenemos una imagen vívida y atractiva de nuestro yo ideal de L2 si dicha L2 es hablada por una comunidad a la cual despreciamos”²⁰.

En cuanto a la instrumentalidad, entendida como motivación instrumental o práctica que puede entrañar el aprendizaje de una L2 para un individuo, es también un concepto compatible con el yo ideal de L2. Como explica Dörnyei (2009:28): “Naturalmente, en nuestra imagen idealizada de nosotros mismos queremos tener éxito profesional y por lo tanto, los motivos instrumentales relacionados con la mejora profesional estarán lógicamente unidos a nuestro yo ideal de L2”²¹.

¹⁹ Traducción del autor

²⁰ Traducción del autor

²¹ Traducción del autor

Una vez explicados los fundamentos teóricos en los que se enraíza el Sistema Motivacional del Yo, a continuación presentamos una tabla que muestra claramente los tres elementos definitivos que componen esta teoría:

EL SISTEMA MOTIVACIONAL DEL YO	
YO IDEAL DE L2	La faceta específica de L2 comprendida dentro del Yo Ideal.
YO DEBIDO DE L2	Las cualidades que uno cree que debe poseer para cumplir expectativas y evitar posibles resultados negativos.
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE L2	Relativo al contexto de aprendizaje de los alumnos.

Tabla 1: Sistema Motivacional del Yo

Este último elemento se añade por influencia de los estudios motivacionales de los años '90, que incidían sobre el impacto en la motivación que tienen el profesor, el sílabo y los compañeros. Cabe destacar que se sitúa en un nivel distinto del yo ideal y el yo debido, siendo estos los elementos centrales de la teoría.

1.3.3 El yo ideal y el desarrollo de la autoestima

Ya hemos hablado de la autoestima y su relación con otros factores afectivos como la ansiedad, la inhibición y, por supuesto, la motivación. Estos factores se han presentado de forma separada por razones expositivas pero en realidad son partes integradas dentro de un todo: la dimensión afectiva. En consecuencia, no se puede aislar por completo la influencia de una parte, ya que estos factores se afectan unos a otros y repercuten de manera general en el todo.

Podemos decir que la motivación está estrechamente ligada a la autoestima. Como apunta de de Andrés (2009:9): “los seres humanos formamos inevitablemente una imagen del yo. Cómo evaluamos ese yo –negativa o positivamente –determinará nuestra autoestima”. Esto se relaciona directamente con el concepto de yoes posibles, que como explica Erdocia (2015), son “aquellas representaciones del yo interno, o autopercepciones que están todavía por realizarse [y] albergan el potencial motivacional de influir poderosamente en el comportamiento presente de los individuos”. En otras palabras, la imagen que tenemos de nosotros mismos influye en cómo llevamos a cabo las acciones en nuestra vida y consecuentemente, en los resultados de dichas acciones.

Por ejemplo, si nos visualizamos a nosotros mismos capaces de hacer algo, en el momento de llevar a cabo dicha tarea estaremos más motivados para hacerla; ya que confiamos en nuestras capacidades y nos visualizamos exitosos. Al estar relajados y seguros, no habrá bloqueos que impidan al cerebro reaccionar con su potencial absoluto, con lo cual los resultados de dicha actividad tienen mayor probabilidad de ser favorables. Por el contrario, cuando se tiene una baja autoestima, Arnold y de Andrés (2009:13) reflexionan:

En relación con la ausencia de motivación, tener un auto-concepto débil hace difícil llevar a cabo cualquier tarea, ya que la energía se divide entre la tarea y la preocupación excesiva sobre la propia falta de habilidad y valía. Esto crea una situación de aprendizaje de lenguas en doble desventaja: primero, porque hay menos energía para la tarea en cuestión, y segundo, los sentimientos negativos generados hacen que la experiencia de aprendizaje sea desagradable y menos motivadora, y por lo tanto menos efectiva.

La construcción de *yo*es posibles (Markus y Ruvolo, 1989) facilita la transformación de las metas en intenciones y de estas en acciones instrumentales a través de la visualización detallada de las propias acciones, las cuales llevan a los *yo*es posibles a lograr los objetivos deseados. Como afirma Erdocia (2015): “La imagen tiene el poder de convertirse en fuerza de desarrollo y crecimiento. Eso es, precisamente, la motivación”.

Con el fin de construir un concepto de motivación más integrador y susceptible de ser aplicado en las aulas, Dörnyei (2009), lleva esta teoría de la psicología al campo del aprendizaje de L2. Lo novedoso de este nuevo enfoque motivacional reside en la técnica de visualización. Los estudiantes deben imaginar su *yo* ideal e incluir una faceta de aprendiente L2 exitoso, lo cual puede aportar un fuerte apoyo al proceso de aprendizaje.

En realidad, lo que están haciendo los alumnos a un nivel, quizás más simple, es mejorar su propio autoconcepto como hablantes de una L2. De este modo, Dörnyei nos está revelando también cómo los alumnos que tienen un mejor autoconcepto, despliegan una conducta motivante más positiva que aquellos que no. Y por lo tanto, es obvio que a una buena autoestima corresponda también un mayor grado de confianza en uno mismo y de motivación.

2. El juego, la gamificación, lo lúdico y el componente emocional

Los juegos son actos mediante los cuales nos sumergimos en otros mundos con otras reglas. Esta desvinculación de la realidad es quizás lo que los convierte en algo divertido a lo que nos enfrentamos sin temores. Si fallamos o nos equivocamos no hay consecuencias reales, lo que sucede en el juego se queda dentro del juego.

De las aplicaciones más recientes e innovadoras relacionadas con la presencia del juego en contextos de no juego, surge la gamificación o ludificación (*gamification*), una técnica que consiste en la deconstrucción del juego para el empleo de alguno(s) de sus componentes para potenciar o enriquecer la experiencia de aprendizaje. Pero gamificar no significa solo jugar (Deterding, 2011). En el ámbito de la gamificación, no se observa el juego como un mero recurso para pasar un rato entretenido en el aula, sino más bien porque “tiene la capacidad de modificar la conducta de aprendizaje de quienes juegan con el propósito de mantenerles implicados y activos” (Focubierta y Rodríguez, 2016:8). Este es el aspecto de mayor interés para nosotros ya que refleja la posibilidad de hacer uso de una técnica para alcanzar un buen nivel de motivación, es decir, para favorecer la aparición de conductas de aprendizaje.

El juego es, por lo tanto, una herramienta del todo útil para ayudar en situaciones de enseñanza-aprendizaje influidas por factores afectivos negativos como los expuestos en el capítulo anterior: ansiedad, inhibición, baja autoestima y desmotivación. Para Mora (2017), el juego es pegamento emocional y, para nosotros, es un medio sofisticado, sencillo y natural de provocar que el aprendizaje ocurra.

Desde el punto de vista de los propios usos lúdicos de la lengua, el MCER (capítulo 7) destaca un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua y en la adquisición de la lengua materna, y establece una clasificación de juegos lingüísticos de carácter social, individual y juegos de palabras. Además, incluyen los usos estéticos de la lengua como las canciones, contar historias, inventar cuentos o representar obras de teatro, entre otros.

También el aspecto lúdico está representado en el PCIC (1994:111) donde encontramos otra clasificación distinta: juegos de observación y memoria, juegos de deducción y lógica y juegos con palabras. En este caso inciden en las aplicaciones lúdicas tanto para el aprendizaje de conocimientos lingüísticos como socioculturales. Toda esta atención a

los elementos lúdicos del propio lenguaje y a los distintos juegos tanto en el PCIC (1994) como en el MCER (2002) nos informa de dos hechos: la presencia del juego en todas las culturas, su naturaleza transnacional y, por ello, las posibilidades de lo lúdico en el aprendizaje de segundas lenguas.

Como explica Marín (2012): “el juego es mucho más que los juegos, aunque en castellano lo utilicemos indistintamente quieren decir cosas diferentes”. El juego es una actitud hacia la vida que puede aplicarse a cualquier entorno, en nuestro caso nos concierne la aplicación del juego en la educación, específicamente el ámbito de ELE, como agente facilitador del aprendizaje debido a su relación con los factores afectivos positivos que, como hemos visto anteriormente, influyen en el mismo.

Según Brown (2009:39), “el juego es una actividad que aparentemente carece de propósito y te atrapa en un estado atemporal en el que queda suspendida la conciencia. Todo ello proporciona diversión, además de ser *automotivador* e incitar al deseo de quererlo volver a hacer de nuevo”²².

En lo que respecta al componente emocional, el auge de los hallazgos neurocientíficos desde los años noventa hasta la actualidad, han venido a dar una explicación basada en hechos –y no en opiniones –acerca de cuáles podrían ser los mecanismos que de manera regular intensifican los procesos de aprendizaje y el papel que desempeña la emoción.

Si tomamos como punto de partida el concepto general de juego, como experiencia transformadora que actúa sobre la situación de enseñanza-aprendizaje permitiendo a los alumnos absorber conocimiento con mayor facilidad, comprobamos que en el concepto de juego advertimos dimensiones cognitivas, afectivas y físicas que potencian el proceso de aprendizaje. La aplicación de la neurociencia a la enseñanza ha dado lugar a un nuevo campo de trabajo, la neurodidáctica:

trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria (Mora, 2017:31).

²² Traducción del autor

En el siguiente epígrafe trataremos de abordar los efectos positivos del juego en el aprendizaje a través de una perspectiva neurocientífica en la que se destaca la curiosidad y la atención como potenciadores de la memoria y consecuentemente del aprendizaje.

2.1 Cómo influye el juego en el aprendizaje: beneficios

Sabemos que jugar es divertido porque nos reímos y el tiempo pasa volando mientras jugamos. Pero ¿quiere esto decir que jugar beneficia realmente el proceso de aprendizaje? O quizás ¿el juego debería quedar relegado como se ha hecho hasta ahora a actividades *rompehielo* y a rellenar huecos de clase sobrantes entre lecciones? Pues bien, existen estudios científicos que podrían cambiar nuestra concepción del juego y su aplicación en la educación.

Un ejemplo de ello, son los descubrimientos de Diamond en 1960, quien experimentando con ratas llegó a la conclusión de que criarlas en un ambiente rico en estímulos (con variedad de juguetes para ratas y socialización con otras ratas) resultaba en un mayor desarrollo del córtex, “la materia gris donde sucede el procesamiento de datos cerebral”²³ (Brown, 2009:16). Según este experimento, podemos advertir que la esencia misma del juego es responsable de nuestra evolución como especie, ya que el desarrollo del cerebro depende en gran medida de jugar y relacionarnos con otros.

Posteriormente a estos estudios, el historiador y filósofo Johan Huizinga ya alude al juego como idiosincrasia humana con la publicación de su obra *Homo Ludens* (1968), en la cual se nos describe como personas abiertas al misterio y a la belleza. En la obra se comenta la imposibilidad de hablar del ser humano sin hablar de juego, una máxima que no deberíamos olvidar dentro del aula porque nuestros alumnos son humanos, no son robots capaces de mantener la atención hasta el infinito y almacenar datos sin el mínimo error. Nuestros alumnos no solo necesitan jugar sino que jugar, como afirma la neurociencia, estimula positivamente los circuitos cerebrales necesarios para que surja el aprendizaje.

Con bastante frecuencia se escuchan quejas por parte de los profesores refiriéndose al mal comportamiento de los alumnos. Hay un dicho popular que dice que si tratas a alguien como a un perro te acabará mordiendo, pues si privamos a los niños del juego su

²³ Traducción del autor

comportamiento también puede alejarse de la humanidad, ya que “el hombre solo es verdaderamente humano cuando juega” (Schiller, 1975) y “los niños que aprenden juntos con alegría es [...] menos probable que crezcan para matarse unos a otros” (Hepbell, 2011:2, en Prensky, 2011).

Con esto, se pretende decir que es responsabilidad del profesor crear un ambiente adecuado de enseñanza-aprendizaje. Según Brown (2009), el juego es una necesidad biológica a la que responden espontáneamente todos los mamíferos, siempre que estén bien alimentados, seguros y descansados. Los niños concretamente, asegura Brown (2009), necesitan jugar para generar un desarrollo cerebral rápido, mientras que para los adultos: “cuando se niega el juego durante un periodo largo de tiempo, nuestro estado de ánimo se oscurece. Perdemos el optimismo y nos volvemos incapaces de sentir placer prolongado”²⁴ (Brown, 2009:17). Como se ha visto, el juego es un generador de emociones, a tal efecto Mora (2017) afirma que la ausencia de éstas tiene consecuencias negativas para la vida del niño en el colegio, para aprender y memorizar.

No es casualidad que el momento de la vida en el que más se juega sea la infancia y la niñez, puesto que es cuando mayor necesidad de aprender tiene el ser humano. En su llegada, el niño es ajeno a las normas y pautas de comportamiento del mundo, una *tabula rasa* carente de reglas sobre el funcionamiento social y natural. Como explica Guillén (2015):

El juego es un mecanismo natural arraigado genéticamente que despierta la curiosidad, es placentero y nos permite adquirir capacidades imprescindibles durante toda la vida para desenvolvernos mejor en el mundo que nos rodea. Los mecanismos cerebrales innatos del niño le permiten, a los pocos meses de edad, aprender jugando.

Hasta ahora hemos visto que existe una predisposición genética en los mamíferos a jugar y que este hecho es lo que asegura la supervivencia, ya que es el proceso por el cual aprendemos acerca del medio y nuestros semejantes. Los patrones del juego han quedado fijados en nuestro cerebro tras siglos de evolución, convirtiéndolo en una herramienta poderosa de aprendizaje. De acuerdo con Redondo (2017): “el juego constituye una herramienta evolutiva al ser una simplificación de la realidad, lo que nos permite ir comprendiendo nuestro mundo y las reglas que lo rigen de forma segura y asequible”.

²⁴ Traducción del autor

Como vimos en el primer capítulo, la seguridad –mencionada por Redondo en el párrafo anterior– es uno de los elementos clave, según Reasoner (1982), para adquirir una autoestima sana. De este modo, el juego crea un ambiente seguro y contribuye a la construcción de la autoestima del estudiante, permitiéndole equivocarse sin dañar su ego.

Guillén (2015) adapta al contexto educativo varios de los factores señalados por Forés y Lligoiz (2009) como propios del aprendizaje a través del juego. En relación con la mejora de la autoestima, afirma que el juego “estimula el afán de superación, de reto y la autoconfianza: el *feedback* generado a través del juego hace que el alumno persevere y siga afrontando los nuevos retos”.

Como ya se ha comentado, la asunción del error como algo natural es otro factor del juego cuya relevancia destaca en el aprendizaje de una L2 y está íntimamente relacionado con la autoestima. En un contexto de clase *serio*, señalar un error públicamente a un alumno puede conducir a dañar su ego, generando ansiedad e inhibición en posteriores situaciones de aprendizaje. En cambio, un individuo inmerso en la actividad lúdica percibe el error como información para lograr su objetivo. En palabras de Guillén (2015): “el alumno prueba, explora y asume con normalidad el error porque le permite mejorar”.

Sabemos que “el error, el equívoco, debe considerarse parte o ingrediente fundamental del propio proceso de aprendizaje, pues sin errores y su rectificación constante no hay verdadero aprendizaje” (Mora, 2017:135). Este hecho hace del juego un recurso de óptima utilidad en los procesos de aprendizaje.

Cuando jugamos no solo carecemos de miedo a equivocarnos, sino que otras sensaciones como el placer y la satisfacción nos acompañan en nuestra aventura. Existe una responsable a nivel químico de tales sensaciones: la dopamina, también conocida como la *molécula de la recompensa*, ya que se le atribuye la conducta de recompensa y está guiada por la búsqueda de placer.

La sensación de placer y satisfacción proviene de la secreción de dopamina que tiene lugar mientras jugamos y está relacionada con la curiosidad que nos produce el juego en el que estamos inmersos. A su vez, la curiosidad está relacionada con el nivel de incertidumbre que nos plantea el juego y esta incertidumbre se produce ante la

expectativa de recibir o no una recompensa. “En la neurociencia cognitiva, la recompensa normalmente se refiere a incentivos a corto plazo que refuerzan el comportamiento”²⁵ (Howard-Jones, 2011:33). Las recompensas pueden adoptar diversas formas en el juego; desde puntos, medallas, estrellas hasta el simple hecho de saber que la decisión que se ha tomado ha sido acertada.

No obstante, “lo importante para el aprendizaje es la anticipación de la recompensa y no el simple premio” (Guillén, 2015) porque es lo que incrementa el tipo de respuesta dopaminérgica que se relaciona con la motivación. Quijada (2014) explica el proceso de la siguiente manera:

tener curiosidad por algo activa el **sistema de recompensa del cerebro** y se moviliza la dopamina, un neurotransmisor que nos lleva a lograr objetivos. **El hipocampo**, fundamental en la formación de la memoria, **también se beneficia** de nuestra expectación y se activa más cuando mostramos interés. **El tándem sistema de recompensa-hipocampo** hace al cerebro más receptivo para aprender y retener información.

Dicho de forma más sencilla, para aplicar estos conocimientos a nuestro campo, generar curiosidad en los alumnos puede ser una ventaja para el docente, ya que pone al cerebro en un estado de aprendizaje óptimo, capaz de comprender y memorizar cualquier tipo de información.

Como explica Mora (2017:78): “La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento”. Siguiendo las instrucciones del reconocido neurocientífico, todo maestro debería intentar hacer curioso lo que enseña y olvidar el obsoleto y equivocado dicho “la letra con sangre entra”. Sería de mayor provecho si el foco del esfuerzo dejara de recaer solo en el alumno para incidir en la labor del profesor.

De hecho, a partir de los nuevos descubrimientos neurocientíficos y su valiosa aplicación a la educación, resultará inconcebible que un profesor responsabilice totalmente al alumno de su falta de implicación en las clases. Ahora, ya se sabe que sin curiosidad no hay atención ni conocimiento:

²⁵ Traducción del autor

El mecanismo de la atención consigue el ensamblaje funcional de neuronas dispersas de corteza cerebral y tálamo activando el mecanismo de la conciencia. Aprender y memorizar, al menos en lo que se refiere a la enseñanza, requiere de ese foco preciso absoluto que es la atención (Mora, 2017:86).

Consecuentemente, si el alumno acude al aula desprovisto de curiosidad por, pongamos como ejemplo el *pretérito imperfecto*, en vez de culparle por albergar un sentimiento de naturaleza tan obvia, nuestro papel de docentes, facilitadores del aprendizaje es ayudarlo a sentir curiosidad. Antes de la neuroeducación se diría ayudarlo a aprender, sin reparar en el caldo de cultivo previo al aprendizaje: emoción, curiosidad y atención.

Afortunadamente y gracias a años de investigación, actualmente sabemos más acerca del funcionamiento del cerebro y los recientes descubrimientos pueden ayudarnos a facilitar el aprendizaje. Tanto emoción, como curiosidad y atención están presentes en el juego. Por este motivo y su vinculación con la motivación y el aprendizaje defendemos su uso en el aula.

El juego capta la atención del alumno y su cerebro se motiva a través de las continuas predicciones que va haciendo. En este sentido, la elección en el juego es importante porque ha de suministrar los retos adecuados que permitan, a través de un feedback continuo, ir superando etapas y así manteniendo el interés o motivación para la tarea (Guillén, 2015)

Una vez resumida la eficacia y utilidad del factor lúdico en el proceso de aprendizaje habría que tratar el tema de su integración en las lecciones de español del día a día. Muchos profesores ya disponen de poco tiempo para la preparación de sus clases, además de la importancia de adaptarse a la institución para la cual se trabaje. Tengamos en cuenta el hecho de que a pesar de haber oscilado el péndulo, hace ya décadas, del contenido gramatical al funcional, todavía muchas escuelas se siguen rigiendo por contenidos gramaticales a la hora de estructurar sus lecciones. Con nuestra investigación nos gustaría allanar el camino de las innovaciones educativas, para las cuales existe en nuestro país cierta reticencia desde los organismos responsables de que estos cambios sucedan y se tomen en serio.

Para tomarnos el juego en serio nos podemos ayudar del mundo digital, no es un requisito fundamental pero con motivo del auge tecnológico en que vivimos resulta pertinente hacer mención de cómo podría beneficiarnos en el aula de ELE. Según Prensky (2011), la educación actual necesita ser actualizada porque los alumnos de hoy

en día son distintos debido a sus experiencias con la tecnología. Ciertamente, los adolescentes están acostumbrados a controlar cantidades ingentes de información a la velocidad de la luz y es comprensible que les cueste mantener la atención en lecciones tradicionales donde predomina el discurso del profesor.

Cabe señalar que reconocer la presente importancia de la tecnología no implica digitalizar todos y cada uno de los rincones del aula y estamos de acuerdo con Guillén (2015) cuando dice que “La tecnología ni es la salvadora ni es la perdición de la Educación sino que ha de considerarse como una herramienta pedagógica más” que podemos explorar, en este caso para introducir aspectos lúdicos en el aula de ELE, siempre con el fin último de mejorar el aprendizaje

Por ejemplo, en muchos estudios de neurociencia se han utilizado programas informáticos basados en el juego para mejorar determinados trastornos de aprendizaje o funciones mentales como la dislexia, la discalculia o el déficit de atención con tanto éxito que se llegaron a comercializar.

Anguera et al. (2013) llevaron a cabo un estudio con grupos de distintas edades para mejorar la capacidad multitarea del cerebro, que en personas adultas es normalmente menor que en adolescentes y jóvenes. Los resultados al cabo de seis meses demostraron la efectividad de los videojuegos para la mejora de los procesos cognitivos:

Estos descubrimientos subrayan la robusta plasticidad del sistema de control cognitivo prefrontal en el cerebro envejecido, y aportan la primera evidencia, que nosotros sepamos, de cómo un videojuego de diseño personalizado puede ser usado para valorar habilidades cognitivas a lo largo de la vida, evaluando mecanismos neurológicos subyacentes, y servir como una poderosa herramienta de mejora de las facultades cognitivas²⁶.

El uso de los videojuegos en entornos educativos y empresariales está cada vez más extendido. Es lo que se llama *ludificación* o *gamificación* y se aplica a estos entornos por su capacidad motivacional, ya que ayuda a lograr objetivos tanto a los estudiantes como a los trabajadores. En el siguiente capítulo trataremos de profundizar en el concepto de la *gamificación*, sus elementos y sus aplicaciones en el aula de ELE.

²⁶ Traducción del autor

3. La Gamificación

La gamificación puede describirse como una técnica capaz de extraer toda la diversión y los elementos adictivos de los juegos para aplicarlos a las tareas productivas (normalmente aburridas) del mundo real en el día a día. Esto es lo que Chou denomina un diseño centrado en la humanidad (*Human Focused Designed*) en oposición al diseño centrado en la funcionalidad: “Un proceso de diseño que busca mejorar la experiencia humana en contraposición a la mera eficiencia del sistema”²⁷ (Chou, 2015).

El término “gamificación” (*gamification*), procedente de los Estados Unidos deriva de “game” (juego) y puede traducirse al español como “ludificación”. Aunque el extranjerismo se ha ido imponiendo como norma de uso por su valor práctico y funcional según se ha ido popularizando esta técnica en la última década.

Se le llama gamificación porque es una técnica heredera de los videojuegos (*videogames*), industria que lleva años perfeccionando la motivación y la implicación que sus productos generan en los consumidores. Gamificar significa aplicar esos conocimientos del diseño de videojuegos a ámbitos ajenos a éstos, donde sea necesaria la motivación y la implicación de los individuos.

Como comenta Smith-Robbins, (2011): “Puede que [la gamificación] sea la nueva moda para los empresarios, pero para aquellos de nosotros en la educación, estos sistemas deberían parecernos familiares”²⁸ ya que la escuela no es un contexto de no-juego, como apunta Foncubierta (2015:1): “La escuela ha sido siempre un lugar en el que el juego ha estado presente, un espacio también importante para lo lúdico como herramienta didáctica”.

Desde un punto de vista didáctico y pensando en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, la manifestación de la gamificación, como una tendencia educativa de moda, está siendo aprovechada para resituar el concepto de juego en términos educativos, reflexionar sobre él y alcanzar una mayor comprensión de los factores afectivos –que vimos en el capítulo 2 –y su protagonismo en el complejo proceso de aprendizaje.

La definición de gamificación es un terreno confuso, pues cada vez surgen más expertos

²⁷ Traducción del autor

²⁸ Traducción del autor

que añaden matices y cambios de perspectivas. En un principio, se seguía la perspectiva de Deterding (2011:1), quien fue el primero en acuñar el término gamificación como: “el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego”²⁹. Esta definición sirvió para asentar unas bases académicas.

Para Kapp (2014:54), “gamificación es usar el pensamiento del juego, las dinámicas y la estética para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”³⁰. Werbach (2014) trató de capturar la esencia de la gamificación redefiniéndola como un “proceso para crear actividades parecidas a los juegos”³¹. Otros teóricos como Gartner, con afán de delimitar el término lo ha redefinido como: “el uso de mecánicas del juego y diseño de experiencias para involucrar digitalmente y motivar a los individuos a lograr sus objetivos”³² (en Burke, 2014).

Sin embargo, otros expertos en gamificación no están de acuerdo con reducir esta al ámbito digital. Por ejemplo, Marckzewski (2015) define gamificación como “el uso de metáforas de diseño de juegos para crear experiencias parecidas a los juegos que generen implicación en las personas”³³. Cuando habla de metáforas, Marckzewski se refiere al hecho de que los diseños de interfaces y las narrativas que se usan en la gamificación lo hacen de manera comparable a los juegos, pero, en su opinión, no son literalmente lo mismo. Por ello, insiste en que la gamificación es una experiencia parecida a los juegos (*game-like*).

El término *game-like* (experiencia de juego) comprende las *mecánicas*, *dinámicas* y *estética* de los videojuegos (mencionados en anteriores definiciones). Por *mecánicas* podemos entender “los procedimientos y reglas del juego. Las mecánicas describen el objetivo del juego, cómo los jugadores pueden y no pueden alcanzarlo y qué sucede cuando lo intentan”³⁴ (Schell, 2008:41).

A través de las *mecánicas* se crean patrones de comportamiento repetitivos que representan la actividad de los jugadores en cada momento. Esta respuesta de los jugadores ante el conjunto de mecánicas es lo que se denomina *dinámicas* (Marckzewski, 2013).

²⁹ Traducción del autor

³⁰ Traducción del autor

³¹ Traducción del autor

³² Traducción del autor

³³ Traducción del autor

³⁴ Traducción del autor

En último lugar, pero igualmente relevante, se encuentra la *estética*, relacionada con el aspecto gráfico, musical y sensorial del juego. Su importancia reside en la experimentación directa del jugador. Se trata de esos elementos que no son casuales y que desempeñan un papel primordial en la estimulación sensorial de los materiales diseñados para el aprendizaje.

Todas estas definiciones coinciden en la inclusión de los elementos del juego en un contexto de no-juego. Sin embargo, para nosotros esta definición no se ajusta al campo educativo, para el cual, el juego es otra herramienta más. Así pues, Foncubierta y Rodríguez (2015:2) adaptan la definición al campo que es de nuestro interés:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

En el aula de ELE, el uso de la gamificación debe estar siempre supeditado a la pedagogía. Más allá de la implicación, la diversión y la motivación que algunos autores consideran rasgos definitorios de esta técnica, frente a otros que simplifican la gamificación en añadir mecánicas y dinámicas de los juegos; nosotros diferenciamos la gamificación educativa por su prioridad de lograr el aprendizaje.

Aunque sí estamos de acuerdo con Ripoll (2014) cuando destaca la importancia de centrarse en el usuario para evitar que la gamificación parezca un concepto hueco únicamente basado en el puntaje y los premios (*mecánicas*): “La gamificación no se mide por los premios y las medallas que se dan o se reciben, sino por el disfrute del jugador durante el proceso”.

También consideramos importante la opinión de Marckzewski (2014), para quien la clave de la gamificación es la implicación, la cual define como “participación activa e intrínsecamente motivadora”³⁵. Al igual que consideramos relevante la clasificación motivacional realizada por Chou (2015), para quien “La gamificación es hacer uso de Mecánicas y Técnicas del juego para implicar y motivar a la gente a través de sus Motivadores Centrales”³⁶. Estos motivadores no son más que los motores que nos llevan

³⁵ Traducción del autor

³⁶ Traducción del autor

a la acción, ciertas emociones que provocan la necesidad de actuar de una determinada manera.

En *Octolysis*, Chou (2015) explica que existen cuatro motivadores centrales que se identifican con motivaciones intrínsecas: *Significado Épico*, *Logros*, *Capacitación* y *Posesión*. Las gamificaciones que se apoyan más en este tipo de motivaciones son consideradas más positivas que las que se apoyan en *Influencias Sociales*, *Escasez*, *Imprevisibilidad* y *Abstinencia*; los otros cuatro motivadores centrales relacionados con las motivaciones extrínsecas. Por lo que una buena actividad gamificada deberá ser construida en base a provocar una mezcla equilibrada de estas emociones centrales en los usuarios.

La gamificación puede ser un arma de doble filo, ya que como técnica de modificación del comportamiento humano puede usarse para fines lucrativos o humanísticos. Esto es, a través de los motivadores centrales podemos potenciar una conducta que tenga beneficios directos sobre el individuo (la aplicación de *Smartphone: Dual-n-back* ayuda a incrementar la inteligencia), sobre el medio ambiente (añadiendo efectos de sonido a una papelería pública aumenta el uso de la misma), o la salud (la aplicación *FoldIt* ayudó a resolver un problema científico para contribuir a la cura del VIH).

Pero también existen videojuegos que consumen el tiempo de los usuarios e incluso les incitan a gastar dinero para continuar jugando; o empresas que usan la gamificación para aumentar la productividad de sus empleados, sin importarles realmente su estado de ánimo sino el bienestar económico de la empresa.

En nuestro caso, el aprendizaje de español es el motor principal del uso de la gamificación. Por lo que nuestro objetivo es fundamentalmente humanístico, centrado en *capacitar* al alumno para que *logre* convertirse en el hablante de español deseado (motivación intrínseca).

A veces se acusa a la gamificación de motivar extrínsecamente y por ello existen detractores que no la apoyan en el mundo de la educación. No obstante, dentro del sistema educativo existen recompensas extrínsecas, como diplomas y títulos que acreditan el nivel del usuario para su uso profesional. Desde esta perspectiva podemos hacernos eco de las palabras de Smith-Robbins (2011): “La educación ha sido un sistema de estatus y puntuación desde los inicios de la Era Industrial. Las notas de las

entregas sirven de puntos. La Graduación es un nivel adquirido. Un diploma es una insignia de confianza de una institución acreditada”³⁷.

Incluso podemos apreciar la semejanza entre gamificación y enseñanza de una L2 en cuanto a los niveles de dominio de la lengua (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Cada nivel no deja de ser una misión que necesita cumplir ciertos objetivos para alcanzarse: asistencia a clase, entrega de tareas, realización de exámenes, etc. El estudiante puede seguir su progreso, igual que sucede en los juegos, pero en este caso a través del *feedback* del profesor. Esto le permite redirigir sus esfuerzos donde sea necesario. Una vez logrados los objetivos, el alumno recibe su titulación, a modo de premio o recompensa. Como puede verse, juego y aprendizaje comparten muchos rasgos superficiales.

Asimismo, el hecho de que la gamificación esté en el punto de mira actualmente, puede servir al ámbito educativo para reconducirse y reconciliarse con la esencia humanística que originariamente le caracterizaba: aprender por el placer de aprender. La gamificación nos puede ayudar a reintroducir de nuevo el placer en el aula y que este coexista con el mundo competitivo actual, porque estimula tanto la dimensión emocional del ser humano como la competitiva.

3.1 Elementos de la gamificación y factores afectivos

Es obvio que gamificación y motivación están íntimamente conectadas, pero no es el único de los factores afectivos que guardan relación con esta técnica. Como vimos en el primer capítulo los factores afectivos están entrelazados unos con otros, siendo necesario separarlos y clasificarlos para una mejor comprensión de su funcionamiento.

De la misma forma sucede con los elementos de la gamificación, donde una dinámica como la progresión está relacionada con elementos de las mecánicas (retos, competición) y de los componentes (logros, niveles, rankings). En la siguiente pirámide se muestra una clasificación de los elementos de la gamificación que podemos analizar desde una perspectiva de acuerdo a la psicología del aprendizaje.

³⁷ Traducción del autor

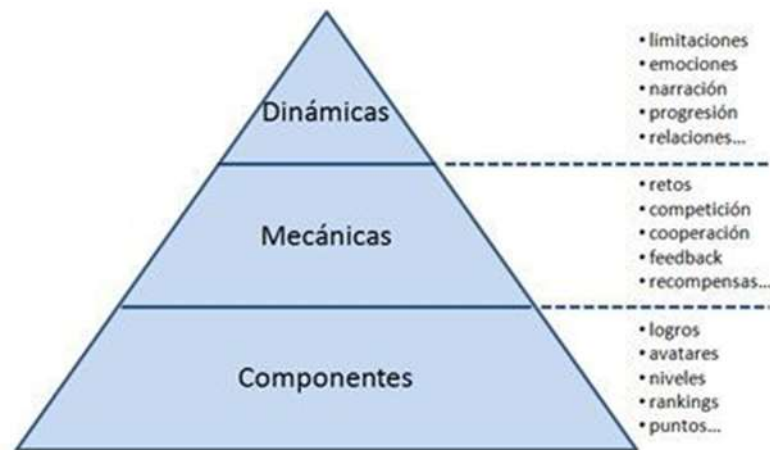


Figura 2. Gráfico piramidal extraído de: <http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play/wp-content/uploads/sites/741/Gamification-Elements-Prof.-Kevin-Werbach.jpg>

- Las **limitaciones** pueden referirse al tiempo o a la escasez. Cuando existe la **presión del tiempo** el alumno puede sentir ansiedad, es importante calibrar la dosis justa de tensión para que esta *ansiedad* sea del tipo posibilitador y “ayude a mantener el estado de alerta e ir perfeccionando aquellas habilidades cognitivas, de acuerdo a un nuevo reto” (Foncubierta, 2014:4).

Por otro lado, la existencia de **objetos limitados** dentro del juego genera *impaciencia* y *deseo* de adquirirlos por el simple hecho de no poder acceder a ellos directamente (Chou, 2015). A través de restringir el acceso a ciertos contenidos podemos estimular la *curiosidad* de los estudiantes y aumentar su deseo de conocimiento.

- La **narración** es otro elemento que despierta la curiosidad. Para Mora (2017:78) esta es “el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno. Y con ello se presta atención a aquello que sobresale. Y si lo que sobresale es de significado para la supervivencia, se aprende y se memoriza”

Esta dinámica puede hacer uso de un componente como el **avatar**. A través de una historia coherente y continuada el alumno pone en marcha su imaginación para revivir en su mente los datos que se le dan, lo cual contribuye a su vez al *aprendizaje experiencial*. El alumno no está leyendo un texto, sino que lo está viviendo y los problemas que suceden en la narración le afectan en primera persona. Podría incluso decirse que, en ese momento, resolverlos es fundamental para su supervivencia.

Este es el significado personal que contribuye al aprendizaje; el *significado épico* propio

de una narración “donde el jugador cree que está contribuyendo a una causa mayor que él mismo o que ha sido elegido para hacer algo”³⁸ (Chou, 2015). Así se despiertan otras emociones como el *compromiso* que promueve una mayor *implicación*.

- La **progresión** acontece gracias a la necesidad intrínseca del ser humano por evolucionar y alcanzar el éxito, según Chou (2015) “este es el motor interno que nos lleva a progresar, desarrollar nuestras habilidades y superar retos”. Dentro del juego el alumno progresa a través de los **niveles**, los **retos**, el **feedback** y los **logros**. Estos pueden ser identificados con **trofeos**, **insignias**, **puntos**, etc.

Todos estos elementos están definidos desde un principio dando al alumno *orientación*, *seguridad* y en definitiva, *autonomía*. “Los seres humanos nos movemos cuando sabemos que podemos hacer algo, cuando somos capaces de confiar en nosotros mismos y cuando comprendemos la mecánica de las acciones que se espera que realicemos” (Foncubierta y Rodríguez, 2015:5). La autonomía del estudiante no significa aprender en soledad sino ser autosuficiente para valorar las situaciones y cooperar cuando sea necesario.

- Los **niveles** son las distintas etapas que el jugador debe superar a través de la **narración**. Se pueden equiparar a las unidades de un manual pero adornadas por distintos escenarios y con el atractivo de **recompensas** al final de cada una. Los niveles son útiles para el aprendizaje ya que “permite[n] tomar consciencia de que [el alumno] supera escalas de dificultad o esfuerzo, lo cual ayuda a fortalecer la autoestima” (Foncubierta, 2014:3).
- Las **relaciones** se establecen en la gamificación de forma necesaria y espontánea. Por un lado, es fundamental para el desarrollo del juego designar un tipo de relación u otra: formar equipos, competir, supervisar, cooperar etc. Por otro, estas relaciones “obligadas” dan pie a que los alumnos interactúen entre ellos, se conozcan mejor y, en resumidas cuentas, favorece la *cohesión de grupo*, que es un pilar básico para el buen funcionamiento de la clase. Estas relaciones también dan lugar al *aprendizaje cooperativo*: “una de las dinámicas que más han contribuido al desarrollo de la interacción y de las habilidades sociales” (Foncubierta y Rodríguez, 2015:4).

³⁸ Traducción del autor

- La **competición** y la **cooperación** son dos de las mecánicas asociadas a la dinámica relacional. La competición o sentimiento competitivo está ligado a los **retos** y relacionado a su vez con otros componentes (**rankings**, **logros**, **estatus**, etc.). Es un fuerte *agente motivador*, ya que entraña necesidades humanas ancestrales como evolucionar, alcanzar el éxito y sobrevivir. En el aula hay que fomentar la competición sana con el fin de que los alumnos participen.

La cooperación es más apreciada en la enseñanza por las emociones que se la asocian: *tolerancia, aceptación, asertividad...* Pero un uso equilibrado de ambas puede repercutir en las experiencias del aula positivamente.

- Los **retos** son una oportunidad para el estudiante de comprobar lo que sabe y superarse a sí mismo, al igual que los exámenes. Sin embargo, dentro de la gamificación se asumen desde una perspectiva inofensiva y por lo tanto si existe algún tipo de *ansiedad* será *posibilitadora*. Además, son necesarios para que suceda la progresión, ya que confieren un propósito a la actividad y consecuentemente al aprendizaje. Además, potencian el desarrollo de la *autonomía* del alumno debido a que contribuyen a su participación activa y su capacitación.
- El **feedback** o la retroalimentación inmediata es una mecánica que contribuye al progreso de los alumnos. Procura una “sensación de que el error es útil porque me permite ser consciente, aprender y desarrollar autonomía” (Foncubierta y Rodríguez, 2015:5). A través del *feedback* se mitiga el *miedo al error*, tan frecuente en el aprendizaje de L2 y perjudicial por el efecto inhibitorio de la participación del estudiante. Equivocarse no es perjudicial para el jugador, quien a través del *feedback* aprende de sus errores y tiene la capacidad de volverlo a intentar aplicando los nuevos conocimientos (Guillén, 2015).
- Los **ránquines** (rankings) o tablas clasificatorias sirven como componente de la competición y por consiguiente de la progresión. “Son un sistema de puntuación y porcentaje que supone para el alumno un incentivo y un estado consciente del progreso de su aprendizaje” (Foncubierta, 2014:2). Es importante para el progreso real del alumno que se incluya información de retroalimentación en estas tablas. Así se le provee de un conocimiento esencial para su evolución: los puntos fuertes y débiles.

- Las **recompensas** pueden aparecer en forma de **insignias, medallas, trofeos, puntos o bienes virtuales**. Son logros del jugador que muestran su progreso o “la concreción de los objetivos a corto plazo que el alumno/jugador va consiguiendo y [...] satisfacen la construcción de una identidad y la sensación de logro” (Foncubierta, 2014:4). Tanto alcanzar metas como ser premiado por ellas contribuye a mejorar nuestro *autoconcepto*. De este modo las recompensas influyen también en la *autoestima* del alumno, haciéndole sentir más seguro y capaz de llevar a cabo su cometido.
- Los **avatares** son los “muñecos” (aunque también pueden ser fichas o emblemas) con los que el jugador se identifica y a través de los cuales progresa en la narración de la actividad. La identificación entre jugador y avatar puede darse a través de la personalización: el alumno puede dibujarlo él mismo en papel o modificarlo en aplicaciones digitales añadiendo rasgos que le caracterizan o que le gustaría poseer.

El avatar contribuye a generar sentimientos de *confianza, competencia* y puede mejorar la *autoestima* ya que: “La representación ideal de uno mismo es la causante de una sensación de agrado, de una imagen positiva de uno mismo, de una sensación de distanciamiento que son vitales también dentro del proceso de aprendizaje” (Foncubierta, 2014:2).

Si somos capaces de gamificar actividades con el fin de estimular la dimensión afectiva del aprendizaje de ELE, la dimensión cognitiva se verá realzada; es decir, podremos conseguir modificar el comportamiento de nuestros estudiantes en beneficio de su aprendizaje. Según Zicherman y Cunningham (2011), la gamificación consigue que los jugadores incrementen su tiempo de dedicación y se impliquen mucho más en la tarea en cuestión. Este aspecto es de gran utilidad dado que aprender no siempre es una tarea agradable o placentera, de hecho en muchas ocasiones entraña sentimientos de ansiedad.

Esto sucede, como expone Csikzentmihalyi (1990), cuando el reto al que nos enfrentamos supera en exceso nuestras capacidades. La actividad gamificada ayuda a proveer al usuario de un “estado de flujo” (Csikzentmihalyi, 1990) que fue descrito por Abio (2006:1) en relación con la enseñanza de ELE como una “experiencia óptima de aprendizaje debido a un estado cognitivo-emocional personal; inducido por el equilibrio entre el desafío y las habilidades en las tareas lingüísticas presentadas”. Gracias a este estado podemos lograr

el incremento de nuestra capacidad atencional, el aumento del rendimiento y del esfuerzo que somos capaces de dedicar a una tarea, la sensación de cierta suspensión temporal y un sentimiento de agrado que nos hace mejorar en nuestra capacidad de trabajo (Foncubierta, 2015:2).

3.2 Qué es una tarea gamificada

Para ser capaces de gamificar una tarea adecuadamente es importante saber distinguir entre simulación, gamificación y juego, de lo contrario corremos el riesgo de hacer un juego o una simulación y creer que estamos gamificando. Kapp (2014:89-90) lo explica de la siguiente manera:

una simulación es una representación interactiva de un evento, sistema o acción. Si le añades elementos como retroalimentación, constructos, retos artificiales y una historia exagerada, a un cierto punto se convierte en un juego. Estos mismos “elementos” añadidos a la simulación para convertirla en juego se pueden añadir a entornos de no-simulación para “gamificarlos”. La siguiente ecuación describe esta interacción:

Simulación + Gamificación = Juego³⁹.

Una vez clarificado el concepto, antes de llevar la gamificación al aula debemos asegurarnos de que este proceso sea realmente adecuado para favorecer el aprendizaje; la gamificación es otra herramienta más en nuestro maletín del profesor para resolver los problemas que surgen en el aula, pero no necesariamente favorece todos los contextos.

Podemos gamificar una tarea cuando existan obstáculos para el aprendizaje relacionados con la falta de motivación de los estudiantes. No obstante, debemos ser conscientes de que la gamificación no es la panacea, sino una técnica más que puede ayudarnos en nuestro propósito de enseñanza de ELE.

Por lo tanto, como Glover (2013) nos indica, antes de gamificar una actividad es de vital importancia asegurarse no solo de que la motivación sea realmente un problema, sino también de que este problema no pueda ser resuelto a través de la mejora de la actividad, en vez de acudir directamente a la gamificación. No obstante, es cierto que la gamificación puede resultar altamente efectiva para fomentar o disminuir algunos comportamientos (trabajo en grupo, interrupciones, participación, etc.). Un ejemplo de

³⁹ Traducción del autor

este tipo de gamificación son las plataformas *ClassDojo* y *Edmodo*.

Sin embargo, es posible que dentro de la heterogeneidad de una clase, la gamificación favorezca a unos estudiantes en detrimento de otros. Como medida a tener en cuenta, Glover (2013) recomienda que dichos aprendientes obvien los aspectos gamificados de la actividad. También aconseja establecer límites temporales, puesto que algunas tareas gamificadas conllevan pasar un tiempo desproporcionado y no todos los alumnos se sienten igual de estimulados ante este aspecto.

Otro factor a tener en cuenta en las tareas gamificadas son las recompensas, alcanzables con un nivel de esfuerzo suficiente, pero no tan fácil que todos los estudiantes lo consigan. Estas recompensas deben ser planeadas con antelación y pensadas con la finalidad de motivar a los alumnos (Glover, 2013), pues ellos son el centro y la razón de la gamificación y que funcione o no depende de ellos.

Como podemos ver, la visión de Glover sobre la gamificación coincide con Ripoll, al establecer la experiencia del usuario como eje central desde el cual tomar las decisiones adecuadas para llevar a cabo una tarea gamificada. Como se ha mencionado antes, para Ripoll (2014), y para nosotros “el centro de una actividad gamificada es el usuario”.

Consecuentemente, para que la actividad tenga éxito, esto es, cumpla con los objetivos de aprendizaje a través de la motivación y la implicación de los estudiantes, debemos conocer a nuestros alumnos. Una herramienta que nos puede ayudar en este aspecto a la hora de diseñar una actividad gamificada es la clasificación de los tipos de jugadores. Esta clasificación, al igual que la definición de gamificación, ha evolucionado en poco tiempo. El pionero en esta materia fue Bartle (1996), quien propuso una división en cuatro prototipos distintos: *Triunfadores*, *Exploradores*, *Socializadores* y *Asesinos*, la cual estaba basada en la interacción social entre distintos jugadores de MUD (mundos virtuales con opción multijugador en tiempo real basados en una narrativa) y MMORPG (juegos de rol on-line con una afluencia de multijugadores masiva).

Sin embargo, una tarea gamificada no se corresponde con el mismo contexto que un MUD o un MMORPG. Con el propósito de alcanzar la mayor precisión posible en cuanto al perfil de los jugadores, Marckzewski (2014) amplió la Taxonomía de Bartle diseñando el Hexágono de los Tipos de Usuario (Ver anexos). Por ejemplo, el tipo *jugador* es feliz jugando siempre y cuando haya recompensas, su motivación es

extrínseca; mientras que *socializador*, *espíritu libre*, *triunfador* y *filántropo* se guían por motivaciones intrínsecas.

El *socializador* busca vínculos con el resto de jugadores, quiere interactuar y crear conexiones sociales, mientras que al *triunfador* le motiva llegar a ser el mejor, la perfección y el dominio. Para ello necesita retos que le ayuden a aprender cosas nuevas para mejorarse a sí mismo. En cambio, el *espíritu libre* necesita autonomía y libertad de expresión. Suelen ser exploradores o creadores dentro de la tarea. El *filántropo* está motivado por el propósito y el significado, lo cual se traduce por una postura altruista; ayudar a los demás sin esperar nada a cambio.

Marckzewski añade otro matiz que separa a estos dos grupos: los jugadores tienen voluntad de jugar mientras que los otros cuatro tipos tienen menos voluntad de jugar. Por último, en el extremo opuesto del hexágono de los *jugadores* se encuentran los *revolucionarios*, sin voluntad de jugar. Su motivación es intrínseca y guiada por la necesidad de cambio del sistema. Pueden influir positivamente buscando fallos para mejorarlo o negativamente con el fin de destruirlo.

En definitiva, gamificar una tarea de ELE consiste en aplicar elementos del juego para transformarla en una actividad más motivadora, que logre implicar a nuestros alumnos mejorando su rendimiento y ayudándoles a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para diseñarla debemos tener en cuenta qué es lo que motiva a nuestros alumnos y de qué carecen en la clase de idiomas, para después contemplar si podemos suplir esas necesidades haciendo uso de los elementos de la gamificación y los factores afectivos relacionados a ellos. A continuación, vamos a profundizar en un elemento específico: el avatar y cómo puede influir en la dimensión afectiva de los alumnos en beneficio del aprendizaje de español

3.3 El avatar

La palabra *avatar* proviene del sánscrito y se usaba para denominar el descenso o la encarnación de un dios, por lo que existe en ella una connotación de transformación. En Occidente utilizamos esta palabra con una función representativa de la identidad en escenarios virtuales como videojuegos o aplicaciones. Aunque también podemos aprovechar la coyuntura del avatar para transformar nuestra identidad con el fin de que

la imagen que mostremos al público sea una versión mejorada de nosotros. Es sabido que el ser humano necesita de aprobación social y el aspecto físico, sea en persona o en una red social, es un punto fundamental en los juicios de valor externos.

Además, la clase de L2 nos provee de un contexto inmejorable para construir una nueva identidad, ya que el mismo proceso de aprendizaje de una L2 conlleva aprender a ser una persona social distinta (Williams y Burden, 1999). De este modo, la figura del avatar se puede utilizar para construir esta identidad y aplacar los síntomas de vulnerabilidad social propios de la expresión en una lengua no nativa.

Hoy en día no hace falta ser *gamer* para hacer uso de un avatar, puesto que estamos rodeados de redes sociales y mensajería instantánea que nos ofrecen la posibilidad de proyectar nuestra imagen al mundo. Ahora bien, podemos elegir proyectar una imagen real o idealizada de nosotros mismos. Actualmente, gracias a las funciones de edición informáticas, es muy fácil presentar un yo posible mejorado en páginas web y aplicaciones.

Esta representación del yo ideal a través del *avatar* tiende un puente con la *Teoría del Yo Ideal de L2* de Dörnyei (2005), puesto que a través del diseño de un avatar los usuarios proyectan características que les gustaría que fueran propias, así como el Yo Ideal de L2 domina la lengua meta que el alumno estudia.

De este modo, el uso del avatar en el aula de ELE puede ser una manera de elaborar un Yo Ideal de L2 que ayude a los estudiantes “a verse [a sí mismos] siendo capaces, tolerando sus errores, siendo más flexibles y asumiendo con sabiduría los terrenos de ambigüedad por los que transcurre todo aprendizaje por descubrimiento” (Foncubierta y Rodríguez, 2015:5).

Además, se han realizado estudios que relacionan el uso del avatar con los niveles de autoestima. Por ejemplo, Maxwell (2015) realizó un estudio de caso con 40 estudiantes y concluyó que a una autoestima alta correspondía un avatar similar al usuario, mientras que individuos con una autoestima menor diseñaban un avatar con otras características físicas.

¿Por qué habrían de hacer algo así? Imaginamos que sea por el mismo motivo por el cual muchas mujeres se maquillan y los hombres se afeitan, o se arreglan la barba: lucir una buena imagen nos hace sentir seguros de nosotros mismos. Asimismo, tener un

avatar fuerte (o cualquier otra característica que valoremos necesaria para llevar a cabo las misiones del juego y no tengamos), nos ayuda a sentirnos capaces de subir de nivel. Porque como explicaban Markus y Nurius (1986), las representaciones del yo albergan un gran potencial motivacional e influyen positivamente en el comportamiento del individuo. Esta es la razón por la que consideramos al avatar un elemento de gran utilidad en la clase de español.

3.3.1 Beneficios del avatar en las clases de ELE

Como ya hemos explicado en el primer capítulo, el aprendizaje de español puede verse influido por varios factores afectivos negativos (inhibición, ansiedad, baja autoestima y desmotivación), debido a la necesaria exposición del aprendiente ante el resto de la clase. Hemos visto cómo el juego, y concretamente la gamificación, pueden paliar estos efectos influyendo favorablemente en el comportamiento del individuo en relación con su aprendizaje. Por último, en este apartado expondremos los beneficios que el uso de un elemento particular de la gamificación (el avatar) puede aportar al aula de ELE.

La vulnerabilidad típica de cualquier asignatura relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua es un obstáculo que tanto alumnos como profesores debemos enfrentar en nuestro día a día. Necesitamos que nuestros alumnos se expresen y se equivoquen para que así, poco a poco, asimilen las nuevas estructuras, el léxico, etc. Sin embargo, es normal sentirse inseguro cuando no se domina el vehículo de expresión y el error es frecuente ¿No sería acertado poder dotar a los estudiantes de un escudo sobre el cual recayeran sus faltas y sus errores sin salpicarlos a ellos? Así, estos fallos no serían asociados a su imagen y su autoestima no tendría por qué verse afectada. Así, el miedo al error no sería tanto y consecuentemente la inhibición también descendería, al igual que la ansiedad antes de expresarse, resultando en una mayor participación, interacción y por consiguiente, aprendizaje.

Pues bien, el avatar es ese escudo. Una representación de la identidad del alumno que puede diseñar él mismo atribuyéndose las características que crea oportunas. En la misma creación del avatar reside la fuerza motivadora de este elemento, puesto que la imagen que tengan de sí mismos influye en cómo llevarán a cabo las tareas de la clase y en los resultados (Dörnyei, 2005). Al darles la oportunidad de crear un avatar, realmente

les estamos ofreciendo mejorar su autoconcepto, porque como se ha dicho ya, los alumnos que tienen un mejor autoconcepto despliegan una conducta motivante más positiva que aquellos que no.

Podemos introducir el avatar en el aula de ELE dentro de muchas propuestas gamificadas: “mediante dinámicas que permiten la construcción y evolución estética del avatar; [...] mediante la asignación de un protagonista en una dinámica, como la narración, que se convierte en el alter-ego del alumno” (Foncubierta y Rodríguez, 2015:4).

Asimismo, puede asignarse la creación de una identidad colectiva a un grupo de alumnos a través de un emblema que los represente en las dinámicas de la actividad. Este emblema confeccionado por ellos será su avatar. Como puede verse, este elemento no está restringido al mundo digital y puede ser que “las representaciones que los alumnos hacen de sí mismos sobre el papel queden imprimidas con un halo especial difícilmente alcanzable con otros medios” (Gaitero et al., 2016:48).

No obstante, recientemente se han creado varias plataformas educativas que hacen uso del avatar para incrementar la motivación en los alumnos, como por ejemplo *ClassDojo* (www.classdojo.com). Mediante esta plataforma, los alumnos pueden personalizar sus avatares en forma de monstruos y reciben o pierden puntos según su comportamiento en la clase. Los comportamientos pueden ser elegidos por el profesor, por ejemplo: participación, ayudar a los compañeros, hacer o no hacer los deberes, interrumpir en clase, etc.

De este modo, tanto los alumnos, como el profesor, e incluso los padres (quiénes también tienen acceso a la plataforma) siguen el proceso de aprendizaje. Para los estudiantes funciona como un regulador del comportamiento, para los profesores y los padres como una herramienta de control, que muy lejos de ser un castigo, ayuda a los alumnos a saber qué se espera de ellos y ser conscientes de su propio progreso.

En el mundo de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, existe la ciudad virtual *Guadalingo*, que es un juego de simulación social, como los *SIM's*, pero dentro de un contexto de ELE. Existen varios escenarios, propios de una ciudad, que el usuario puede explorar. El estudiante, a través de un avatar, debe completar misiones de aprendizaje situadas en escenas de la vida real (ir al supermercado, ir al cine, interactuar

con personas, etc).

Estas son solo algunas de las vías que pueden servirnos para integrar la motivación en el aula a través de propuestas gamificadas que hacen uso del avatar. Los beneficios que puede aportar el avatar a la clase de ELE son varios, destacando la posibilidad de mejorar el autoconcepto y la autoestima.

II. MARCO PRÁCTICO

Una vez revisado el campo teórico relacionado con la afectividad y la gamificación en este apartado práctico vamos a presentar dos propuestas didácticas gamificadas que hacen uso del avatar: “Salvar Barcelona” y “Unas vacaciones memorables”.

La primera de ellas ha podido experimentarse en el aula al final de un breve periodo de prácticas y, por ello, se puede disponer de algunos datos que, aunque no son muy significativos por el pequeño tamaño de la población, ayudarán a sacar conclusiones y a emprender un breve ejercicio de experimentación que espero consolidar y desarrollar cada vez más sólidamente a lo largo de mi trayectoria profesional. La segunda actividad (Ver Anexos) se corresponde a una solución que ideé en la fase de observación durante las prácticas, con el fin de ayudar a los alumnos a superar ciertos obstáculos de carácter afectivo que experimentaron en una clase determinada. Lamentablemente, no se pudo poner en práctica por falta de medios tecnológicos, pero procederemos a su explicación.

4. Primera propuesta didáctica: “Misión: Salvar Barcelona”

4.1 Contexto del aula

La naturaleza demográfica de la población objeto de mi tarea de investigación constaba de ocho estudiantes de sexo femenino de distintas nacionalidades (tres brasileñas, tres italianas, una inglesa y una húngara), distintas edades (20-47 años) y distintas profesiones o estudios. Todas ellas habían llegado a la escuela esa misma semana y habían sido agrupadas en un nivel B.1. Sin embargo, solo seis de las ocho alumnas asistieron a clase el día de la prueba.

Como profesora en prácticas solo tuve la oportunidad de observarlas durante dos días lectivos completos con duración de cuatro horas; lo cual no es tiempo suficiente para establecer una relación profesor-alumno vinculante, ni para conocer sus perfiles de aprendizaje. Dado que la gamificación, como hemos visto en el apartado teórico, es una técnica que debe aplicarse cuando existan problemas que puedan solucionarse a través de la misma –como el aburrimiento, la dificultad, la falta de interés, de atención o la desmotivación– la aplicación de mi análisis en este contexto tuvo un cierto carácter precipitado e inconsistente. Esto es, no dispuse de mucho tiempo para abordar mi primera tarea de experimentación y evaluación del proceso, pero merecía la pena intentarlo y, así, también he podido aprender cómo mejorar en un futuro estas técnicas que, sin duda, merecen la pena.

4.2 Preguntas de investigación

Es cierto que no se tenían datos suficientes para afirmar la pertinencia de gamificar una clase, dado mi breve tiempo en la escuela, pero esto no era óbice para partir al menos de un primer supuesto y tratar de abordar la hipótesis del impacto positivo de la tarea gamificada a modo de preguntas de investigación a fin de sacar el máximo provecho a la oportunidad de mis prácticas en la escuela Don Quijote y cumplir así con el ejercicio académico de este máster en ELE. Estas eran las preguntas de investigación:

- ¿Tendrá un impacto positivo trabajar con identidades-avatares en las actitudes de los alumnos a lo largo del proceso de realización de tareas de evaluación?
- ¿Puede la gamificación aportar beneficios en el rendimiento del alumno en términos de comportamientos de aprendizaje activos dentro del aula?
- ¿Se puede hacer de la evaluación del aprendizaje un proceso gamificado?

Dado que no había tiempo real para conocer más y mejor al grupo, se optó por partir del supuesto por el cual la evaluación de contenidos suele resultar una tarea más árida, aburrida o desmotivante para muchos alumnos. De este modo, podría cubrir la necesidad de experimentar los conocimientos teóricos adquiridos durante la investigación, aunque tan solo fuera haciendo constar que solo se trata de una primera aproximación en grado de tentativa. En adelante, los datos resultantes deben

interpretarse como un ejercicio académico que, seguramente, será mejorado en trabajos futuros en los que se disponga de más tiempo para analizar las necesidades de la clase.

4.3 Metodología

Con esta investigación nos proponíamos demostrar o comprobar que se puede incrementar la motivación en el aula de ELE a través de la gamificación, concretamente usando el avatar. Nuestra hipótesis hunde sus raíces en la Teoría del Sistema Motivacional del Yo (Dörnyei, 2005, Dörnyei y Ushioda, 2009) dada la posibilidad de observar un elemento del juego, como es el avatar, a modo de elemento consorte o disparador de la proyección de un yo ideal de L2 a través del proceso de su construcción como identidad para el aprendizaje. El avatar, como medio de creación de una nueva identidad para la L2, podría servir en términos pedagógicos para mitigar así las inseguridades y la falta de confianza que producen, a veces, posibles emociones negativas que surgen durante el aprendizaje como la inhibición, la ansiedad, la baja autoestima y la consecuente falta de motivación. Así, el elemento del avatar, podría servir como elemento puente entre la dimensión cognitiva (procesamiento de información, percepción y atención) y la dimensión afectiva (inhibición, autoestima, motivación, etc.) del aprendizaje. Tal y como se presentó en el primer capítulo de esta memoria, la dimensión afectiva y la cognitiva son dos dimensiones inseparables, o en palabras de Schumann (2000) son “las dos caras de una misma moneda”.

Probablemente, una de las fases del proceso de aprendizaje en la que pueden concurrir más factores afectivos negativos es la evaluación, al menos un tipo de pruebas como los exámenes de control de naturaleza oral (Rubio, 2007) y también escrita (Horwitz, 2001), cuando solo se dirigen a comprobar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, este tipo de pruebas son necesarias pues contribuyen a consolidar los contenidos estudiados durante el curso y facilitan al profesor el seguimiento de sus estudiantes. Así, en esta propuesta se plantea la gamificación de la prueba de control (evaluación de repaso en los términos en que define este tipo de pruebas Bordón, (2006), con el fin de crear una experiencia que despierte emociones positivas en los alumnos, los implique y los motive. Así también se espera que los conocimientos requeridos para su evaluación sean retenidos en su cerebro con mayor facilidad, ya que, en palabras de Mora

(2017:71): “las emociones sirven entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva”.

Para la recolección de los datos, en esta primera experimentación en grado de tentativa hemos diseñado dos cuestionarios: un pretest y un posttest (Ver Anexos). El primero consta de ocho preguntas que pretenden obtener información acerca de la relación que tienen las estudiantes con la evaluación (modo más frecuente, emociones que experimentan, resultados, opinión de su utilidad, etc.) y se les pide completarlo al principio de la clase, antes de la actividad. El segundo lo realizan una vez terminada la clase y consta de doce preguntas que les ayudan a reflexionar acerca de la actividad, la influencia en sus emociones y su opinión acerca de si mejora el aprendizaje⁴⁰.

Se eligió este procedimiento para adaptarnos a la situación de prácticas, debido a que el tiempo era limitado y los grupos eran variados y cambiantes. Por lo cual, no era posible disponer de dos grupos (un grupo experimental y otro de control) con los que comparar los resultados en uno y en otro. Consecuentemente, hemos comparado la opinión que tenían nuestras estudiantes sobre la evaluación antes y después de la experiencia gamificada. Es necesario reiterar que este es mi primer ejercicio académico de esta naturaleza y que se ha realizado bajo unas condiciones determinadas. Así, los resultados se deben entender como el aprovechamiento de la breve estancia de prácticas, una primera toma de contacto que, sin duda, me gustaría continuar y mejorar en el futuro.

⁴⁰ Uno de los aprendizajes tras este ejercicio es que se debería buscar una lengua franca para el lenguaje instruccional o bien disponer de algo más de tiempo para explicar más pormenorizadamente el significado de cada pregunta hasta asegurar con la mayor eficacia posible que los ítems son perfectamente comprendidos. Sirvan pues como referencia de mi aprendizaje estos comentarios. Consideramos también que sería muy interesante incluir estas prácticas en el currículo de los centros ya que la evaluación de los recursos didácticos y de los procesos de aprendizaje que generan serían de gran valor para las instituciones dedicadas a la enseñanza del español. En este caso concreto, sería interesante evaluar los procesos de las tareas gamificadas a lo largo de un *continuum* por niveles para obtener datos que nos orienten acerca de qué resortes estamos tocando en los procesos de aprendizaje de manera individual y en grupos.

4.4 Ficha técnica de la propuesta didáctica⁴¹

Clasificación

Apartado: Repasar/Evaluar

Nivel: B.1

Destreza que predomina: Varias

Contenidos: Pretérito Indefinido, Pretérito Perfecto y Vocabulario de Deportes.

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas o grupos

Preparación

Tiempo de preparación: 30 minutos

Material necesario: Proyector/Pantalla digital, creación de una página web en WIX (<https://es.wix.com>), se trata de una página web con interfaz de bomba y clave de desactivación. Altavoces para activar Música: soundtrack de “Misión imposible”, tarjetas con códigos QR (realizados con <http://es.qr-code-generator.com>) para la inclusión de soportes electrónicos con pistas para adivinar la clave de desactivación, sobres (imágenes y códigos QR), fotocopias con emblemas, una supuesta hoja de fax y lápices de colores. (Ver Anexos)

Duración de la actividad en clase: Una sesión (1h.30 min/ 2h)

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes repasen lo que han aprendido durante la semana a través de un sistema de evaluación por pares. Además también puede utilizarse, tanto al final del curso como a lo largo del mismo, para comprobar y practicar lúdicamente lo aprendido.

Primero pedimos a las alumnas que instalen la aplicación *QR Reader* en sus teléfonos móviles. Después hacemos parejas y les proponemos que piensen un nombre para su equipo. A continuación se les entrega una plantilla de un emblema a cada equipo y lápices de colores para que escriban su nombre en él y diseñen su identidad de grupo. No debemos olvidar que el nombre es un rasgo de identidad, por lo que al crear un nombre de equipo y diseñar un escudo que les represente, en realidad están creando una nueva identidad grupal. Este será su avatar, que les dará un sentimiento de pertenencia al grupo y protegerá su autoimagen, favoreciendo una mayor desinhibición al suponer la entrada en el mundo lúdico (*game-like*).

Una vez terminado el emblema, escribimos los nombres de los equipos en la pizarra que nos servirán más adelante para tomar nota de las puntuaciones. Hecho esto comienza la misión: les hacemos entrega de una hoja de “fax” en la que se introduce una dinámica

⁴¹ Se ha tomado como referencia el modelo de ficha de las actividades que aparecen publicadas en la sección *Didactiteca* del Instituto Cervantes.

fundamental en los juegos y muy recurrente en las propuestas gamificadas, la narrativa. Se comunica a los alumnos que son miembros de diferentes agencias de espionaje (de ahí que realizaran un emblema y una identidad) y que deben desactivar una bomba para salvar Barcelona. Para ello necesitan una clave que solo conseguirán si roban otras informaciones a las otras agencias. La única manera de tener acceso a esta información es desafiando sus propios conocimientos de español, su arma estratégica será el conocimiento de los contenidos vistos en clase durante la última semana.

Se les pide que escriban ocho preguntas relacionadas con temas gramaticales, léxicos y culturales. Para ello pueden consultar los libros y los apuntes. Cuanto más difíciles sean las preguntas mayor es la posibilidad de acceder a información y menor es la posibilidad de que les roben fácilmente la información. Mediante este procedimiento se implica al alumno en la propia confección de las pruebas de control, siendo así parte activa de la elaboración de la prueba. Es por ello que en la literatura sobre la gamificación se considera que es una técnica dentro de lo denominado como pedagogías activas.

Se hace entrega de un sobre a cada agencia. Este sobre contiene una imagen y un código QR y un hueco para rellenar con su palabra clave, una vez que consigan recodificarla. Cada equipo lee el código QR, este les lleva a una definición que no se corresponde con su imagen. Se les explica que la imagen que coincide con su definición la tienen las otras agencias, porque los mensajes han llegado de manera defectuosa.

Un componente importante en los juegos son los retos. Las tareas gamificadas suelen utilizar este componente a modo de objetivos para la dirección e implicación de los alumnos en los procesos de la tarea. Como decía Marina (2013), el ser humano necesita dirección para encontrar su motivación. La primera misión en esta propuesta es reconstruir los mensajes compitiendo y colaborando con las otras agencias. Necesitarán las palabras claves de todas las agencias (interdependencia positiva) para descifrar el código que desactive la bomba y que consta de tres letras, como puede verse en la pantalla donde aparece el gráfico de la bomba (ver Anexos). Desactivar la bomba es su objetivo final.

Además de la definición, la lectura del código QR les lleva a otro código QR y un recordatorio de cómo conseguir información, siempre deben acertar las preguntas o que la otra agencia falle las preguntas que les hagan. La idea de trabajar con el QR nos parecía interesante por aquello del imaginario de las agencias de espionaje que suelen

disponer de artefactos tecnológicos. De esta manera, se intenta también que el uso del móvil, lejos de ser un enemigo del enseñante se pueda convertir en su aliado. Cada pregunta vale un punto (el uso de la puntuación es otro elemento del mundo del juego que utilizamos, en esta ocasión, como incentivo). Para acceder a la imagen de otra agencia necesitan dos puntos, para el resto de movimientos (desbloquear los siguientes códigos QR, conocer la palabra clave de otro grupo) solo un punto.

El segundo código QR les lleva a otra pista en la que se les indica que deben ir a la recepción de la escuela, donde hay un agente infiltrado que les hará entrega de la palabra clave si le dicen una contraseña incluida en la pista (ver Anexos). Aquí estamos incluyendo el movimiento en nuestra actividad. Resultaba interesante articular la movilidad, incluir el cuerpo en la experiencia de aprendizaje, no solo por todo lo que tiene que ver con los cambios de ritmo y la oxigenación, sino también para hacer que el escenario imaginario de la sensación de juego (*game-like*) se proyectara por el centro, y así también colaboraron personas de la administración de la escuela que sirvieron como personajes de esta historia.

Una vez conseguidas las palabras clave, las agencias deben retarse entre ellas (a través de preguntas) para conseguir la palabra clave de los otros. Juntando todas las palabras clave pueden adivinar el código de tres letras que desactiva la bomba. El equipo que quiera intentar desactivar la bomba debe acertar una pregunta para ello. El equipo que desactive la bomba gana y se le hace entrega de una insignia (ver Anexos).

4.5 Discusión de los resultados

Los resultados del pretest, muestran que las alumnas con quien realizamos esta experiencia tenían ya una opinión bastante positiva de la evaluación, puesto que 5 de 6 alumnas pensaban que realmente les ayudaba a aprender, frente a una alumna para la cual sólo era una calificación. Además, la mitad de ellas afirmaban estar acostumbradas a que se las evalúe solo por participar en clase, mientras que la otra mitad señalaba que el examen era la principal herramienta de evaluación.

Un aspecto que nos interesa particularmente en nuestra investigación es la dimensión afectiva del aprendizaje. En lo que se refiere a las emociones que despierta en nuestras estudiantes la evaluación, los resultados del pretest son un tanto inesperados, en relación

con nuestra suposición inicial, ya que algunas de ellas mostraron una predisposición positiva ante el examen, como se muestra en el siguiente gráfico (Gráfico 1):

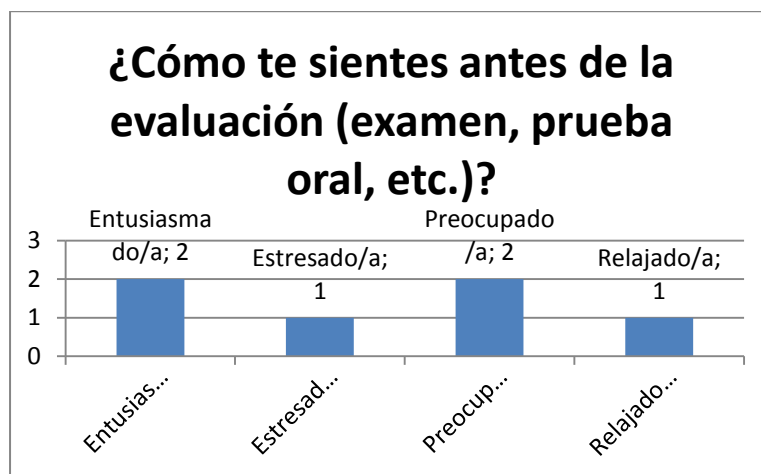


Gráfico 1. Factores afectivos previos a las pruebas de evaluación

Otro aspecto que nos preocupa como docentes es la facilidad con la que muchas veces los alumnos olvidan los contenidos de los que han sido evaluados. Como vimos en el marco teórico, la neurociencia ha destacado que la emoción puede actuar como “pegamento” y favorecer la memorización. Tres de nuestras alumnas afirman no tener este problema, frente a dos que sí y una que especifica en la casilla “otros”: “pero a veces me olvido de algunas palabras”.

El único punto en el que casi todas las alumnas parecen estar de acuerdo es que la evaluación en la clase de español se basa en la gramática y el vocabulario (Gráfico 2).

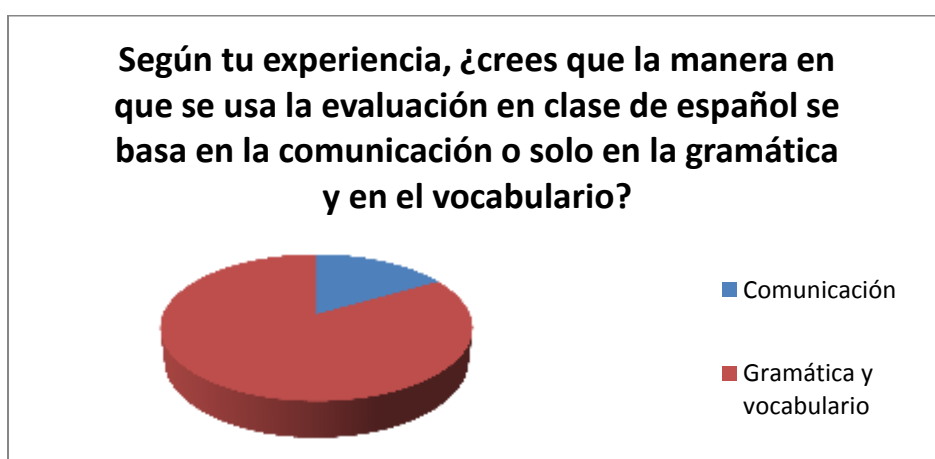


Gráfico 2. Contenidos de evaluación en la clase de ELE

Podemos concluir, haciendo una aproximación general a partir de los resultados del pretest, que la mitad de la clase se siente cómoda siendo examinada y, por lo tanto, no experimenta emociones como la ansiedad que puedan influir negativamente en el desempeño de la actividad de evaluación. Sin embargo, otra mitad sí manifiesta cierto desasosiego y en menor medida algunas alumnas reconocen olvidar lo aprendido.

Habiendo observado al grupo solo durante dos días, mis juicios de observación están bastante limitados. No obstante, pude apreciar que era un grupo participativo, en general, no daban muestras de inhibición y en el discurso de algunas alumnas se podía percibir un alto grado de autoestima. Menos en el caso particular de una alumna que parecía molesta cuando se le preguntaba en clase y reconoció tener dificultad para expresarse y sentirse inferior en conocimientos al resto del grupo.

La actividad fue acogida con cierto escepticismo al principio, algo que también interpretamos como dos diafonías: una, el verme a mí como profesora activa y no como observadora, y en segundo lugar, la diferencia de nuestra propuesta con la metodología que normalmente experimentaban en la escuela. Pero a medida que iba transcurriendo el tiempo, incluso la más tímida e insegura dio muestras de implicación y diversión.

Según los resultados de los postests, la actividad gustó a la mayoría de las alumnas (Gráfico 3): cuatro de ellas la calificaron como divertida (una de ellas señaló además la casilla “difícil”), una como motivadora y a otra, en cambio, le pareció complicada (lo señaló en la casilla “otros”) (Gráfico 4).

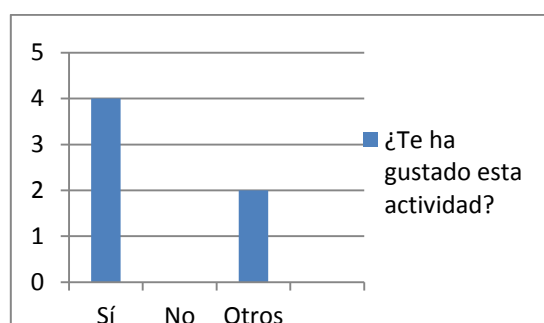


Gráfico 3

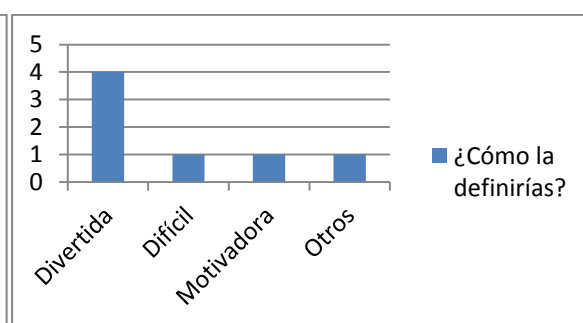


Gráfico 4

Durante la fase de producción de preguntas se percibía un alto nivel de concentración, además de producirse aprendizaje cooperativo donde las parejas que formaban equipo

intercambiaban sus conocimientos con el objetivo de crear las preguntas más difíciles para ganar la misión. Hubo un equipo integrado por dos alumnas, casualmente las de mayor grado de autoestima, que se desarrollaron como tipo de jugador Revolucionario y crearon una lista de preguntas en cinco minutos, todas ellas referidas a nombres de personajes que aparecían en textos vistos en clase durante esa semana. Al no ser esta información realmente relevante para el aprendizaje de ELE tuve que intervenir. De este modo, me ayudaron a mejorar la actividad: establecí que debían hacerse tres preguntas en relación a gramática, tres en relación al léxico, una cultural y una de pronunciación. El resto de alumnas encajaban en los perfiles de Jugador y Triunfador por lo que contribuyeron a que la actividad fluyera de modo constante en un tono competitivo y divertido.

Todas las alumnas aseguran haber sentido emociones positivas durante la actividad (Gráfico 5) y además la mayoría considera este hecho beneficioso para su aprendizaje (Gráfico 6):

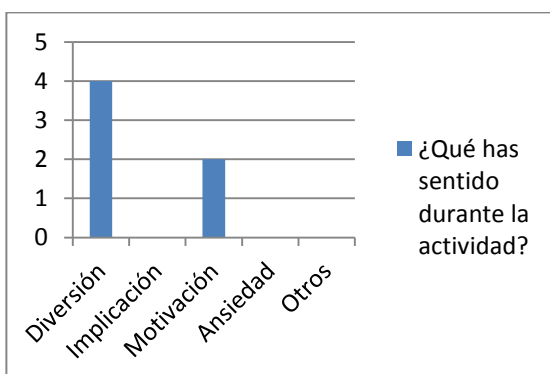


Gráfico 5

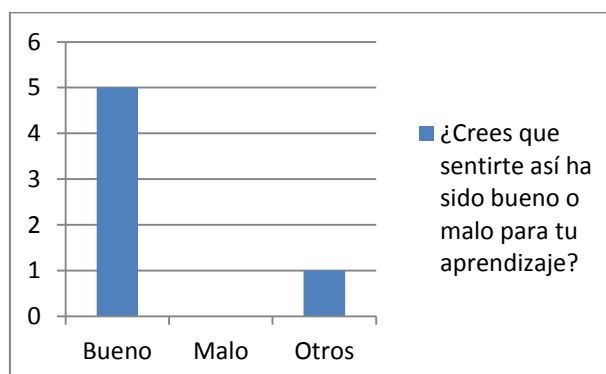


Gráfico 6

Según mi apreciación, el uso de los códigos QR y el desconocimiento de la imagen que debía coincidir con la definición generaron curiosidad en las alumnas y las mantuvieron atentas a cada segundo. Cuando sucedían los retos se respiraba tensión y emoción, las alumnas estaban verdaderamente implicadas, se alegraban cuando acertaban la respuesta y se enfadaban cuando no la sabían y fallaban. Se les daba feedback inmediatamente, lo cual contribuye a su aprendizaje. Algo que en los exámenes no sucede de forma inmediata, sino semanas más tarde cuando el alumno ha podido perder interés en conocer la respuesta correcta.

A tenor de los resultados del postest, la creación de una identidad grupal es considerada unánimemente un factor afectivo influyente en la motivación de las alumnas (Gráfico 7). Ninguna de las alumnas ha sentido miedo a equivocarse durante la actividad y cuatro de ellas lo atribuyen al hecho de haber desarrollado una imagen grupal.

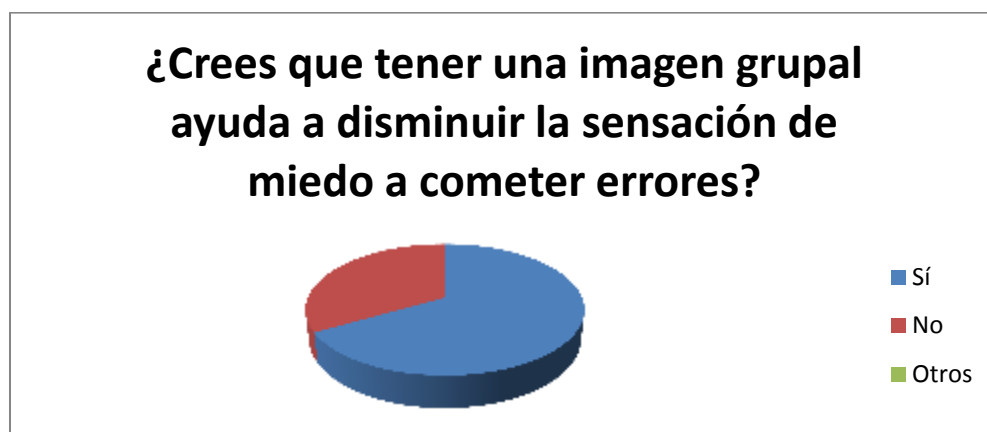


Gráfico 7

A pesar de ser nuestro experimento una muestra representativa mínima, podemos concluir a partir de los resultados que trabajar con el símbolo del avatar para desarrollar conductas de identidad de aprendientes de segundas lenguas, ofrece la posibilidad de que el alumno entre en la dinámica del juego y se produzca una mayor desinhibición. En la actualidad existen aplicaciones basadas en el juego, como Kahoot, que ya ofrece la posibilidad de jugar formando equipos. Según nuestra investigación, esta actividad puede potenciarse si los alumnos se asignan un nombre como equipo. Muchas veces el concepto de avatar se relaciona con una imagen, pero una manera de proyectar nuestra imagen es también nuestro nombre y un nombre de grupo puede ayudar a los alumnos a desarrollar un mayor sentido de pertenencia.

CONCLUSIONES

El motivo principal de llevar a cabo este Trabajo de Fin de Máster era comprobar si era posible incrementar el nivel de motivación de los estudiantes de ELE a través de la gamificación, concretamente del avatar. Este elemento de la gamificación ofrece la posibilidad de crear una nueva identidad para la clase de ELE. Un hecho que puede ser útil para mitigar los síntomas de vulnerabilidad social que el aprendizaje de una L2 comporta.

En nuestras propuestas didácticas hemos usado el avatar para paliar factores afectivos negativos que tienen tendencia a surgir en determinadas situaciones, como las pruebas de evaluación o las presentaciones orales. Los alumnos suelen dar muestras de ansiedad e inhibición durante este tipo de procesos, ya que les puede resultar un reto demasiado difícil de superar (Horwitz, 1986). Sin embargo, son necesarios para su progreso como aprendientes de una L2. Las preguntas de investigación que nos planteamos en un principio son:

- ¿Tendrá un impacto positivo en las actitudes de los alumnos trabajar con identidades-avatar en las tareas del proceso de evaluación?
- ¿Puede la gamificación aportar beneficios en el rendimiento del alumno en términos de comportamientos de aprendizaje activos dentro del aula?
- ¿Se puede hacer de la evaluación del aprendizaje un proceso gamificado?
- ¿podría ser el avatar un elemento indicado para infundir confianza en los alumnos en los procesos de aprendizaje relacionados con la presentación oral?
- ¿podría contribuir el avatar a lograr una mayor desinhibición en los alumnos y en última instancia una mejora de su autoestima?

A pesar de que los datos eran limitados debido al pequeño número de alumnos por aula de las prácticas de TFM que cursé en la Escuela Don Quijote, se pretendía al menos pilotar las intervenciones educativas para conocer aproximadamente sus efectos en la población. La respuesta a estas cuestiones solo puede ser aproximada, pero será útil como punto de partida para una investigación más amplia y sistemática en adelante.

Teniendo en cuenta la propia observación y sobre todo las respuestas de los cuestionarios, podemos afirmar que trabajar con identidades-avatar resulta divertido a los alumnos, lo cual tiene un impacto positivo en su actitud con respecto a la tarea de

evaluación. La creación de una identidad grupal fue considerada un factor afectivo influyente en la motivación por todas las alumnas. Además, la mayoría atribuyó la ausencia de miedo a equivocarse al hecho de haber desarrollado una imagen grupal.

Hemos observado que en la actividad “Misión: Salvar Barcelona” el rendimiento de la mayoría de los alumnos fue elevado. Durante treinta minutos consultaron libros de texto y cuadernos de apuntes para crear preguntas de examen y retar así a sus compañeros (evaluación por pares). Mostraban interés sobre el contenido visto durante la semana y pedían ayuda al profesor, exponiendo dudas y recibiendo feedback inmediato para solucionarlas. Posteriormente practicarían estas preguntas dando lugar a la consolidación de esos conocimientos. Podría decirse que los alumnos parecían que estaban en un estado de flow (Csikszentmihalyi, 1990), ya que existía un equilibrio entre el desafío cognitivo y sus habilidades para llevarlo a cabo.

Además, pudimos observar que los alumnos sentían que disponían de una orientación clara y plausible (realizar las preguntas de examen), el planteamiento del reto (desactivar una bomba) despertó su curiosidad y sentido de competencia (deseo de ganar), además de una actitud constante, o de mayor compromiso, hacia los contenidos vistos durante la semana ya que su conocimiento repercutía directamente en el desarrollo de la actividad, en la cual ellos eran protagonistas.

Por lo tanto, se puede afirmar que, a partir de los hechos observados en el aula y teniendo en cuenta también las respuestas obtenidas en el pretest y el posttest, no solo es posible gamificar una prueba de evaluación sino que, además, es factible y contribuye a una mejora de la motivación al potenciar la dirección, el deseo y la actitud constante en el aprendizaje de una L2 (Marina, 2013).

Para responder a las dos últimas preguntas de una manera precisa se tendría que haber llevado a cabo nuestra segunda propuesta didáctica (Ver Anexos) con sus consiguientes cuestionarios. Dada la imposibilidad de poner en práctica dicha actividad, las conclusiones que podamos sacar, a pesar de estar fundamentadas en una sólida base teórica como el Sistema Motivacional del Yo (Dörnyei, 2005), aún están por comprobarse en futuras investigaciones.

Es muy probable que el uso del avatar a través de aplicaciones digitales como Voki facilite una aproximación a la práctica de la destreza oral en un ambiente afectivo y

seguro. Esto puede ser útil, sobre todo para aquellos casos en los que se necesita crear un ambiente positivo para mitigar los posibles efectos de factores afectivos negativos como la inhibición o la ansiedad, cuando los alumnos de español se ven en la situación de hablar en público, como se pudo observar durante las prácticas docentes.

Basándonos en los resultados del experimento de Maxwell (2015), se puede decir que la figura del avatar influye en cierto grado en la autoestima del usuario. Además, la proyección de una imagen ideal de uno mismo ayuda a clarificar las metas y objetivos, de este modo definiríamos con mayor precisión cuáles son nuestras intenciones y así establecer las acciones que debemos llevar a cabo para alcanzar nuestros objetivos y convertirnos en nuestro yo ideal. Puesto que para la Teoría de la Discrepancia la diferencia entre quiénes somos y quiénes queremos ser genera un conflicto interno que debe ser resuelto, el uso del avatar en el contexto educativo podría ser un catalizador capaz de poner en marcha dichos procesos de resolución.

Como la investigación llevada a cabo para demostrar nuestras hipótesis presenta varias limitaciones, se requiere una investigación más amplia y sistemática sobre estos asuntos porque, probablemente, aclarará en qué medida son posibles los beneficios del empleo de técnicas del juego para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

BIBLIOGRAFÍA

- ABIO, G. (2006). «El Modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su Importancia en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras», en *RedELE*, nº6. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed
- ANGUERA, J. A. et al. (2013). «Video game training enhances cognitive control in older adults». *Nature*, Sep 5, 501. Recuperado de http://www.nature.com/nature/journal/v501/n7465/full/nature12486.html?WT.ec_id%3D%3DNATURE-20130905&foxtrotcallback=true
- ARNOLD, J. (2011). “Attention to Affect in Language Learning”. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1, 11-22.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000). “Mapa del terreno”. En Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 19-49.
- ARNOLD, J. y De ANDRÉS, V. (2010). “Cultivating Confidence”. *English Teaching Professional*, Nº67, Marzo 2010. Recuperado de <http://www.helblinglanguages.com/images/stories/book/seed/etp67.pdf>
- BARTLE, R. (1996). *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs*. Muse Ltd. Colchester, Essex. Recuperado de <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid. Arco/Libros.
- BRANDEN, N. (1995). *The Six Pillars of Self-esteem*. New York. Random House.
- BRIERLEY, D. (2011). «Solo se recuerda lo que se siente», *El País*, (12/10/11). Recuperado de https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco. Longman
- BROWN, S. y VAUGHAN, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. London. Penguin Books
- BURKE, B. (2014). «Gartner redefines Gamification». Recuperado de http://blogs.gartner.com/brian_burke/2014/04/04/gartner-redefines-gamification/
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2017). La variable afectiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm.
- CHAPMAN, J. R. Y RICH, P. (2017). «Identifying Motivational Styles in Educational Gamification». *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*. Recuperado de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/41310/1/paper0161.pdf>
- CHOU, Y. (2015). «Octalysis- Complete Gamification Framework. Recuperado de <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- CONCHEIRO, (2016). «Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura», en *RedELE*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f7768d24-453f-481b-9288-9d84866b87ac/2016redele284pilarconcheiro-pdf.pdf>

- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes - Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, W. H. Freeman & Co.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row. New York.
- DAMASIO, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello Ed. Barcelona.
- DE ANDRÉS, V. (2003). "The Influences of Affective Variables in EFL/ESL Learning and Teaching", en *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* Vol. 6, 92-98. Bastos Educational Books, Woodside, NY.
- DE ANDRÉS Y ARNOLD (2009). *Seeds of Confidence*. Helbing Languages, London.
- DECI, E. y RYAN, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum. Nueva York.
- DETERDING, S. (2011). «Gamification: Toward a Definition». Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- DÖRNYEI, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching*, 31, pp. 117-135. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/motivation-in-second-and-foreign-language-learning/CF6301F6C401F2CB511529925B298004>
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. (2nd ed.). Routledge.
- DÖRNYEI, Z. (2005). "Motivation and Self-Motivation", en *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 65-120.
- ERDOCIA, I. (2015). «Repensar la motivación en el aprendizaje desde la imaginación», Recuperado de <http://ined21.com/repensar-la-motivacion-en-el-aprendizaje-desde-la-imaginacion/>
- FONCUBIERTA, J.M. (2014). "Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas", Edinumen, Madrid.
- FONCUBIERTA, J.M. y RODRÍGUEZ, J.M. (2015). "Didáctica de la gamificación", Editorial Edinumen, Madrid.
- FORÉS, A. y LIGIOIZ, M. (2009). *Descubrir la Neurodidáctica*. Ediciones UOC, Barcelona.
- GAITERO et al. (2016). "El Dibujo de la figura humana Avatar como elemento para el desarrollo de la creatividad y aprendizaje a través de la gamificación en Educación Primaria". *ArDin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 2016, 5, 47-57. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/ardn/article/view/3291>
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- GARDNER, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. Canada. The University of Western Ontario.

- GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning", en *Language Learning*, 43,157-94.
- GLOVER, I. (2013). "Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners", Sheffield, Hallam University. Recuperado de [https://shura.shu.ac.uk/7172/1/Glover - Play As You Learn -%09 proceeding_112246.pdf](https://shura.shu.ac.uk/7172/1/Glover_-_Play_As_You_Learn_-_09_proceeding_112246.pdf)
- GUILLÉN, J.C. (2015). «El juego, un mecanismo natural imprescindible para el aprendizaje». Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- HERON, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in another key*. Sage. Londres.
- HORWITZ, E. K. (2001). 'Language Anxiety and Achievement', *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 21, pp. 112-126.
- HOWARD-JONES, P. A. (2011). « Toward a science of learning games»,en *Mind, Brain and Education*, Vol. 5 N°1, 33-41. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229883628_Toward_a_Science_of_Learning_Games
- HUIZINGA, J. (1968). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.
- INSTITUTO CERVANTES (2006, 2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- JENSEN, E. (1998). *Teaching with the brain and mind*. Alexandria,VA.
- KAPP, K. M. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Pfeiffer, USA.
- KRASHEN, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. Pergamon.
- MARCZEWSKI, A. (2013). «Game mechanics in gamification». Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2013/01/14/game-mechanics-in-gamification/>
- MARCZEWSKI, A. (2014). «A response to Gartner new definition of Gamification». Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2014/04/05/a-response-to-gartners-new-definition-of-gamification/>
- MARCZEWSKI, A. (2015). "User Types", en *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- MARÍN, I. (2012). "Identidades Lúdicas de todos los tiempos y culturas", *Asociación IPA Argentina*. Recuperdo de: <https://www.youtube.com/watch?v=QjijtTV3DXM>
- MARINA, J. A. (2013). *Talento, Motivación e Inteligencia*. Ariel. Madrid.
- MARKUS, H. y NURIUS, P. (1986). "Possible selves", en *American Psychologist*, Vol 41(9), 954-969.
- MARKUS, H. y RUVOLO, A. (1989). "Possible selves: Personalized representations of goals", en L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-241.
- MAXWELL, H., (2015). "Conjuring the Ideal Self: an Investigation of Self-Presentation in Video Game Avatars", en *Press Start*, Vol.2, N°1.

- MORA, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Madrid.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a Nativos Digitales*. Ediciones SM. Londres.
- QUIJADA, P. (2014). «La curiosidad pone al cerebro en modo aprendizaje», en *ABC. Ciencia*. Recuperado de <http://www.abc.es/ciencia/20141002/abci-curiosidad-cerebro-aprendizaje-201410021755.html>
- REASONER, R. (1982). *Building Self-esteem: A comprehensive program for schools*. Consulting Psychologists Press Inc. Palo Alto, California.
- REDONDO, J. L. (2017). «Gamificación desde la Neuroeducación». Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/02/20/gamificacion-desde-la-neuroeducacion/>
- RICHARD, J. C. y RODGERS, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. 3th Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIPOLL, O. (2014). «Gamificar significa hacer jugar». Recuperado de <http://lab.cccb.org/es/gamificar-significa-hacer-jugar/>
- RUBIO, F. (2007). *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn*. Merril Publishing Company. Columbus, Ohio..
- SÁNCHEZ (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Sgel. Madrid.
- SHELL, J. (2008). *The Art of Game Design*. Elsevier Inc. USA.
- SCHILLER, F. (1795). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/indice.html
- SCHUMANN, J. H. (2000). “Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas”, en ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, University Press, Madrid, 49-63.
- SMITH-ROBBINS, S. (2011). «“This game sucks”: How to improve the Gamification of Education», en *Educause Review*, 46 (1), 58-59. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2011/2/this-game-sucks-how-to-improve-the-gamification-of-education>
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- STEVIK, E. (2000). “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”, en ARNOLD, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, University Press. Madrid, 63-77.
- VYGOTSKY, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós Ibérica. Madrid.
- WERBACH, K. (2014). «(Re)Defining Gamification», en *Springer Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 8462. Recuperado de http://works.bepress.com/kevin_werbach/3/
- WILLIAMS, T. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press/Edinumen. Cambridge.
- ZICHERMANN, G. y CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media. Cambridge, MA.

ZULL, J. E. (2002). *The art of changing the brain*. Stylus Publishing. Sterling, VA.

DOCUMENTOS ANEXOS

➤ **Segunda propuesta didáctica: “Unas vacaciones memorables”**

1.1 Contexto del aula

Como se explicaba en la introducción del marco práctico, esta actividad surgió a partir de una situación particular para dar solución a determinados problemas que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos. Se trataba de una clase de conversación a la que asistí como observadora. Los alumnos se enfrentaban a una presentación oral de cinco minutos que versaba sobre unas vacaciones memorables. El número de alumnos eran diez, de distintas procedencias (Países Bajos, Inglaterra, Hong-Kong, Austria, Rusia) y edades comprendidas entre los dieciocho y los veintitrés años.

Normalmente, este grupo no era muy participativo, por lo que no me sorprendió que el día de la presentación nadie quisiera ser el primero. Todos miraban hacia abajo en su pupitre, transmitiendo nerviosismo y ansiedad. A medida que progresaba la clase la situación empeoraba. Los alumnos que exponían se escondían tras su cuaderno leyendo las notas que habían preparado, a pesar de ser historias divertidas y de apoyarse en fotos que proyectaban en la pantalla digital, nadie parecía estar disfrutando. Como ya se ha explicado en anteriores capítulos, la ausencia de emociones positivas es un obstáculo para la adquisición de conocimientos ya que ésta comparte sustratos neurales con conductas relacionadas con lo hedónicamente placentero (Mora, 2013). La preocupación y el estrés impedían a los alumnos prestar atención a sus compañeros y cuando terminaban la exposición, ninguno hacía preguntas mostrando interés o curiosidad por lo que habían escuchado. Es decir, a través de esta actividad en este contexto no se promovía la interacción real entre los alumnos, acción requerida en una clase conversación para que los se desarrollen destrezas relacionadas con la misma.

1.2 Preguntas de investigación

A partir de esta experiencia se plantearon varias cuestiones. La primera, si este tipo de ejercicios realmente fomentaba destrezas comunicativas, dado que la clase era de conversación. La segunda, si realmente alguien había aprendido algo. Y la tercera, cómo podría contribuir a mejorar esta actividad para lograr desarrollar las destrezas comunicativas de los alumnos. Siendo el principal problema la poca disposición a comunicarse, cuya base es de naturaleza afectiva, es probable que los comportamientos

de aprendizaje y comunicación de los alumnos estuvieran relacionados con un pobre autoconcepto como hablantes de español o un probable caso de aprehensión a la comunicación por el miedo a equivocarse en frente de sus compañeros (Horwitz, 1986), ¿podría ser el avatar un elemento indicado para infundir confianza en los alumnos, logrando una mayor desinhibición y en última instancia una mejora de su autoestima?

Dado el rango de edad de los estudiantes y su necesidad de mejorar su autoestima como hablantes de L2, atendiendo a Reasoner (1982) y la importancia que tiene la seguridad en el desarrollo de la autoestima, nos preguntamos si podría resultar oportuno incluir las redes sociales como herramienta con capacidad para el aprendizaje cooperativo y como entorno familiar en el que los alumnos podrían sentirse seguros. De este modo, una plataforma de uso habitual de los estudiantes, como Facebook, puede sernos útil para conectar la lengua extranjera con su realidad (Concheiro, 2016). Pero, siempre teniendo en cuenta el aspecto de la privacidad. Por lo tanto, aunque se requiera el uso de Facebook, en ningún momento será la cuenta privada del alumno, sino que formará parte de la actividad crear una cuenta nueva con una identidad inventada. Este será su avatar o yo ideal de L2.

1.3 Justificación⁴²

Para diseñarlo, se les propone que hagan uso de creadores de avatar virtuales. Aunque existen varios en la red, se les indica que preferiblemente usen Voki (Figura 3) ya que ofrece la posibilidad de grabar mensajes de voz de sesenta segundos y escucharlos o compartirlos con la clase. Este hecho beneficia el aprendizaje del alumno de dos maneras distintas. Por un lado, sirve como un pequeño laboratorio fonético donde el alumno puede escuchar sus archivos de audio una y otra vez, con un detenimiento mayor que mientras habla, lo cual le permite ser consciente de sus propios errores. Este es el primer paso para corregirlos o mejorarlos y favorece la autonomía del estudiante.

Además cabe la posibilidad de editar el mensaje hasta estar satisfecho con el resultado, lo cual fomenta la confianza en uno mismo y reduce el miedo al error al permitirse de manera verosímil la posibilidad de ensayo. Por otro lado, la identidad-avatar protege el

⁴²Al no realizar pruebas para comprobar la hipótesis, este apartado recibe el nombre de justificación en vez de metodología, ya que su contenido versa en justificar la propuesta didáctica gamificada.

autoconcepto del alumno, su propia imagen, permitiéndole interactuar tal vez con el resto de compañeros sin miedo a equivocarse, mitigando la ansiedad que acontece en las presentaciones públicas.



Figura 3 (www.voki.com). Aplicación digital generadora de avatares

Otro factor que puede influir positivamente en la motivación del alumno es el objetivo de la actividad: hablar sobre unas vacaciones memorables en Facebook. Al estar el alumno acostumbrado a compartir actividades de su vida cotidiana en esta red social y ser esta función placentera, creemos que pueda existir una predisposición positiva que ayude a contrarrestar un agente estresante como el uso de un vehículo de comunicación aún inestable, su L2.

Aunque a través del avatar con Voki se pueda practicar la destreza oral, es cierto que está muy limitado en el contexto de la red social y será un simple ejercicio de producción oral, pero quizás más provechoso que una presentación debido simplemente al hecho de que emociones negativas como la ansiedad es probable que no bloqueen las capacidades cognitivas del alumno para llevar a cabo la grabación de su mensaje.

Además, en la red social tienen la oportunidad de interactuar a través de comentarios, que si bien pertenecen a la destreza escrita, no deja de ser un lenguaje cuasi-oral o mixto (el lenguaje empleado en las redes posee síntomas de contaminación de lo oral en lo escrito) bastante parecido al conversacional con registro coloquial o informal. Por lo tanto, les puede servir de ensayo donde surgirán dudas de vocabulario, estructuras, etc. que deberán resolver formulando sus propias hipótesis y comprobando si funcionan o no.

Otra ventaja es que al permanecer todos los comentarios escritos en la página del grupo, el profesor tiene la posibilidad de recopilar más fácilmente todos los errores cometidos. Se piensa que la participación de los alumnos a través de las redes sociales será mucho mayor que en el aula y esto permitirá al profesor hacer una evaluación más eficaz que consecuentemente contribuirá a acelerar el progreso de aprendizaje de los alumnos.

Por último, cabe destacar la rentabilidad del diseño del avatar y la creación del grupo de Facebook para ocasiones futuras, ya que se puede utilizar para practicar todo tipo de contenidos. De hecho, consideramos oportuno llevar a cabo este tipo de interacción en las redes sociales a modo de desensibilización sistemática: “exposición progresiva a las situaciones que generan ansiedad con el fin de eliminarla” (PCIC, 2006, 2007:650). Esta actividad puede funcionar como preparatorio de una clase que requiera de interacción real entre alumnos poco participativos.

Con esta propuesta no se pretende sustituir la interacción real por la virtual, sino, simplemente aprovechar que la comunicación por redes sociales o mensajería instantánea además de ser una actividad común para muchos estudiantes, nos puede ayudar a reducir la ansiedad que ciertos procesos de aprendizaje causan en algunos alumnos. Al igual que Prensky (2015:11), creemos que “la tecnología digital [...] usada correctamente, puede ayudar a volver el aprendizaje de nuestros alumnos conectado con la realidad, atractivo y útil para su futuro”.

1.4 Ficha técnica de la segunda propuesta didáctica

Clasificación

Apartado: Conversación

Nivel: A2, B1, B2, C1

Destreza que predomina: Interacción (en redes sociales)

Contenidos: Vocabulario de viajes y periodos vacacionales. Pretérito Perfecto, Pretérito Indefinido.

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento en clase: Individual

Preparación

Tiempo de preparación: 20 minutos (10 minutos para abrir una cuenta nueva de Facebook, agregarse y formar un grupo con la profesora + 10 minutos para crear el avatar)

Material necesario: Ordenadores o dispositivo móvil, auriculares con micrófono, página web para el diseño de avatar (www.voki.com), plataforma social (www.facebook.com), insignias (descargadas desde <http://moodlebadges.com>), conexión a internet y ficha de instrucciones (Ver siguiente anexo). Duración de la actividad en clase: (1h.30 min/ 2h)

El primer paso consistirá en crear el avatar en www.voki.com. Para ello, les pedimos a los alumnos que se imaginen cómo serían ellos si fueran españoles o hispano-americanos. De este modo les estamos ayudando a proyectar su yo ideal de L2 a través de la imaginación y con el diseño digital les facilitaremos la materialización. Como explicaba Dörnyei (2005) tener una imagen vívida y elaborada del yo ideal puede contribuir a visualizar nuestras metas con mayor claridad y por lo tanto estar más cerca de alcanzarlas.

La creación del avatar, además de los aspectos físicos, incluye la grabación de un breve mensaje de presentación. Voki ofrece dos opciones: la primera consiste en escribir el mensaje y elegir un tipo de voz según el acento que le queramos poner. Así pueden experimentar con diferentes acentos mientras se divierten. La otra opción es grabar directamente con su voz. Al ser la primera toma de contacto les dejaremos elegir.

El siguiente paso consiste en pedir a los alumnos que abran una cuenta de Facebook para su nueva identidad de hablantes de español. Este hecho no solo es importante a nivel de privacidad, sino que les ayuda a ser conscientes de que hablar una lengua nueva requiere crear una nueva identidad. De este modo, usarán como foto de perfil una captura de pantalla del avatar que han creado previamente. La profesora creará un grupo y buscarán un nombre entre todos para dar lugar al sentimiento de pertenencia.

A continuación, cada alumno cuelga el link de la presentación del avatar en la página del grupo de FB para compartirlo con sus compañeros. Individualmente, se procede a la escucha y visualización de los avatar de los compañeros y la correspondiente interacción: dar a “me gusta”, comentar, etc.

Ahora que ya se conocen, les pedimos que desplieguen su imaginación y creatividad, que den rienda suelta a sus deseos e imaginen las mejores vacaciones que han podido vivir a través de su avatar y nos las cuenten a través de Facebook. Por lo que deben colgar información inventada de estas vacaciones en su muro (fotos, comentarios, videos, etc.). Como requisito fundamental se les pide que graben en Voki una presentación de sesenta segundos con su avatar hablando de estas vacaciones memorables para compartirla también en su muro.

Por último, les pedimos que consulten los muros de sus compañeros pero siguiendo un criterio, ya que deberán votar y escribir un comentario justificativo. En la ficha de la

actividad (ver Anexos) se les indican los criterios (originalidad, riqueza léxica, corrección gramatical) en los que deben basarse. Estos datos no son solo útiles para su votación sino que les sirven como guía para llevar a cabo la estructuración o redacción para grabar su presentación de forma satisfactoria.

Las tres personas que tengan más votos reciben una insignia virtual (Figura 4) de “habilidades de presentación” que el profesor colgará en su muro como recompensa con el fin de potenciar la autoestima del estudiante y motivarlo para sus próximas presentaciones orales. De este modo, esta actividad sirve como preparación o ensayo para futuras presentaciones reales.



Figura 4. Insignia Destrezas orales (<http://moodlebadges.com>)

1.5 Discusión de los resultados

Esta actividad todavía no ha podido ponerse en práctica, por lo tanto se desconocen los resultados a ciencia cierta. No obstante, podemos llevar a cabo una aproximación estimada acerca de cuáles pueden ser los resultados esperables.

Para empezar, a través de esta actividad se espera incrementar la participación del alumnado en lo que se refiere a compartir experiencias personales como, por ejemplo, las vacaciones. Esta función, en formato de presentación, generaba dificultades para un determinado grupo de estudiantes, los cuales se mostraban reacios a hablar e interactuar.

Se ha tratado este problema desde una perspectiva afectiva. Probablemente, la inhibición y la ansiedad fueran consecuencia de un pobre autoconcepto y una baja autoestima. Para contribuir a una mejor comunicación en el aula hemos decidido gamificar la actividad. Concretamente, se ha trabajado con el elemento del avatar, que al

ser una proyección de la identidad del estudiante, se espera que pueda ayudar a mitigar el miedo al error y favorecer su autoestima. De este modo, los alumnos, al no sentirse tan expuestos, se desinhiben y comparten sus experiencias con el resto de la clase en mayor medida.

Es probable que la creación del avatar resulte divertida a la mayoría de los estudiantes. La aplicación Voki es muy fácil de usar y ofrece diversas opciones en el modo gratuito. Creemos que fomentará su creatividad y su motivación en general. También se pretende que los alumnos experimenten con la L2 en un ambiente lúdico gracias a esta aplicación. La grabación de sus propios mensajes, al igual que la posibilidad de escuchar los mensajes que ellos escriban con distintos acentos les puede inspirar curiosidad y diversión.

Además, hemos incluido el factor “redes sociales” para proveer a los alumnos de un entorno conocido, sinónimo de ocio y diversión, en el que puedan sentirse seguros para comunicarse. Es posible que el hecho de que los alumnos tengan acceso a internet y a las redes sociales durante la clase pueda ser motivo de distracción, pero confiamos en que la actividad los motive lo suficiente para prestarle la atención necesaria.

No obstante, no podemos afirmar que así sea hasta que no la pongamos en práctica y llevemos a cabo la investigación necesaria para la comprobación de nuestras hipótesis en un futuro, esperamos no muy lejano. Cabe incidir en que la inclusión de las redes sociales se lleva a cabo también con el objetivo de lograr un incremento de la participación, siendo esto beneficioso para el aprendizaje por proveer oportunidades de producción de output.

Asimismo, observamos que a una mayor participación, aumenta también el porcentaje de evidencias de la interlengua del sujeto que aprende. El hecho de que aparezca más cantidad de lengua oral y escrita, va a reforzar la competencia comunicativa del alumno y aumentará su sentido de competencia (lo que puedo hacer), a la vez que dará la oportunidad al profesor de conocer los puntos débiles de los alumnos más rápido, gestionar cómo tratarlos y devolver un feedback enriquecido.

Independientemente de la precisión léxica y gramatical que puedan ganar con esta actividad, el objetivo de la misma es sobre todo comunicativo. Se espera que, una vez finalizada la tarea, los alumnos hayan ganado confianza en sí mismos para enfrentarse

en futuras clases a una presentación oral. Creemos que la mayoría se sentirán más capaces de hablar de sus vacaciones en frente de sus compañeros durante cinco minutos y, por otro lado, que podrán mostrar interés por las vacaciones de los otros estudiantes, formulando breves preguntas o emitiendo juicios de valor.

Es importante recordar que el sentido de identidad, de competencia y de seguridad contribuyen a una mejor autoestima (Reasoner, 1982), al igual que la proyección de un yo ideal de L2 ayuda a sentirnos más capaces de llevar a cabo las tareas lingüísticas (Dörnyei, 2005). De este modo, esta actividad puede reforzar la autoestima del alumno y su sentido de logro mediante dos vías distintas: el avatar funcionará como alter ego y vehículo dispensador de seguridad, mientras que el contexto de la red social revertirá también en el alumno la sensación de lograr acometer acciones en español en un medio de comunicación real y verosímil.

➤ **Ficha de instrucciones propuesta didáctica 2**



1. CREACIÓN DEL AVATAR EN VOKI.COM

- ✓ Entrar en la página www.voki.com
- ✓ **Diseñar un avatar** para la clase de español: imaginad cómo seríais vosotros si fuerais españoles o hispanoamericanos.
- ✓ **Grabar** presentación de **voz** para el avatar

2. ABRIR CUENTA DE FACEBOOK PARA EL NUEVO AVATAR

- ✓ Establecer como **foto de perfil** la foto del avatar (mediante captura de pantalla)
- ✓ Dar nombres a la profesora y agregarlos unos a otros.
- ✓ La profesora crea un **grupo de FB** incluyendo a todos los avatar de la clase.

3. COLGAR EL LINK DE LA PRESENTACIÓN DEL AVATAR:

- ✓ **Colgar** en la página del grupo de FB el link de cada **avatar**
- ✓ **Ver y escuchar** los avatar de los compañeros
- ✓ Interactuar: hacer **comentarios**, dar a **me gusta...**

4. EN TU MURO DE FACEBOOK (de tu avatar):

- ✓ **Colgar** información (inventada) de tus **últimas vacaciones** (fotos, comentarios, vídeos)
- ✓ **Colgar** nueva **grabación** con Voki hablando de tus últimas vacaciones (60 segundos)

5. DATE UNA VUELTA POR LOS MUROS DE TUS COMPAÑEROS:

- ✓ **Escucha** los Avatar de tus compañeros y **puntúa** con ♥
- ✓ Puedes dar: ♥ ♥ ♥ a 1 solo compañero
♥ ♥ a 3 compañeros
♥ al resto
- ✓ Justifica tu voto de mayor puntuación ♥ ♥ ♥ con un comentario valorativo:

✓ **Tu votación debe valorar**

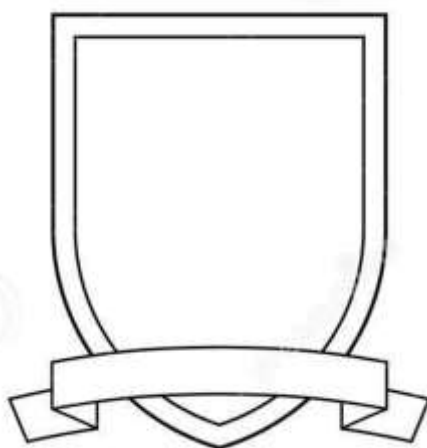
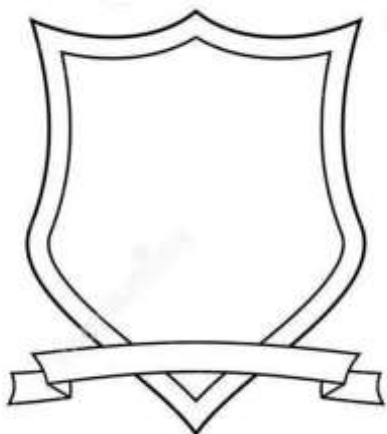
♥ **Originalidad**: el contenido es interesante y sorprendente, dice cosas que no conoces.

♥ **Riqueza léxica**: usa un vocabulario variado y diferentes estructuras, no es repetitivo.

♥ **Precisión gramatical**: En general, las desinencias verbales son correctas, la concordancia género y número es acertada.

➤ **Materiales Propuesta didáctica 1**

Emblemas



Fax misión

11 AGOSTO 2017, 11.37AM, 24°C
BARRIO DE L'EIXAMPLE, BARCELONA

Bienvenidos a la misión: Salvar Barcelona.

La ciudad de Barcelona os necesita. Sois 3 grupos de 3 agencias de inteligencia diferentes. Vuestra misión es desactivar una bomba que sabemos que han instalado en una escuela de la ciudad condal. Para ello, tendréis que demostrar que estáis muy preparados y descubrir el código que puede desactivar esa bomba. Por desgracia, los mensajes a las distintas agencias de inteligencia han llegado desordenados, y es más difícil descubrir el código que desactiva la bomba. Vuestra profesora, Alba, es en realidad una agente infiltrada. Ella os dará instrucción. Por favor, destruir este mensaje cuando lo hayáis leído.

Mucha suerte, el futuro de Barcelona depende de vosotros.

Proyección pantalla



Tarjetas (x3)

RETO DQ: APRENDIENDO DE BARCELONA (G1)



NUESTRA PALABRA OCULTA ES:

RETO DQ: APRENDIENDO DE BARCELONA (G2)



NUESTRA PALABRA OCULTA ES:

RETO DQ: APRENDIENDO EN BARCELONA (G3)



NUESTRA PALABRA OCULTA ES:

Imágenes:



(G3)



(G2)



(G1)

Itinerario narrativo a través de códigos QR

GRUPO 1

Primer nivel:

Fue adquirido por el Ayuntamiento de Barcelona en 1987. Desde entonces y hasta el año 2003, la escultura deambulaba por las calles de la ciudad en busca de una ubicación definitiva. Primero la encontró en el Parque de la Ciutadella, cerca de sus compañeros del Zoo de Barcelona. Después se lo llevaron junto al Estadio Olímpico y unos años más tarde fue colocado en una pequeña plaza detrás de las Drassanes (Atarazanas) de Barcelona. Finalmente en el año 2003 se tomó la decisión de colocarlo de forma definitiva al final de la joven Rambla del Raval. ¿Quién hizo esta escultura?

¡ATENCIÓN!

ACCESO INFORMACIÓN OTRA AGENCIA = +2 PREGUNTAS ACERTADAS
DESBLOQUEAR INFORMACIÓN ADICIONAL = +3 PREGUNTAS ACERTADAS



Segundo nivel:

Enhorabuena por tus progresos, estás muy cerca de alcanzar el objetivo, pero debes darte prisa o muchas personas inocentes morirán. Estas son tus instrucciones:

Acude a recepción, allí hay un agente infiltrado que te facilitará el código. La clave que le tienes que decir es:

¿CÓMO CONSEGUIRÁ SU LIBERTAD LA BICICLETA
ABANDONADA?

Tercer nivel:

¡BIEN HECHO, AGENTES!
Pero no tardéis mucho, esta es vuestra
clave:
BOTERO
¡SALVAD BARCELONA!

GRUPO 2

Primer nivel:

Es un recinto deportivo propiedad del Fútbol Club Barcelona, ubicado en el distrito de Les Corts de la ciudad de Barcelona, España.
Inaugurado el 24 de septiembre de 1957 y catalogado por la UEFA con la «máxima distinción», es el estadio con mayor capacidad de Europa y el quinto de fútbol del mundo, con un aforo actual de 99 354 espectadores.

¡ATENCIÓN!

ACCESO INFORMACIÓN OTRA AGENCIA = +2 PREGUNTAS ACERTADAS
DESBLOQUEAR INFORMACIÓN ADICIONAL = +3 PREGUNTAS ACERTADAS



Segundo nivel:

Enhorabuena por tus progresos, estás muy cerca de alcanzar el objetivo, pero debes darte prisa o muchas personas inocentes morirán. Estas son tus instrucciones:

Acude a recepción, allí hay un agente infiltrado que te facilitará el código. La clave que le tienes que decir es:

¿POR QUÉ NO ENSEÑAN A SACAR MIEL DEL SOL A LOS
HELICÓPTEROS?

Tercer nivel:

¡BIEN HECHO, AGENTES!
Pero no tardéis mucho, esta es vuestra
clave:
NOU
¡SALVAD BARCELONA!

GRUPO 3

Primer nivel:

Son un grupo de personas que forman castillos subiéndose unos encima de otros. La primera "colla" (así se denominan estos grupos) fue fundada el año 1969 en Barcelona (Cataluña). La fiesta más importante para la "colla" (formación, equipo) se celebra el domingo más próximo a La Merced (24 de septiembre), en la Plaza San Jaime de Barcelona. Su camisa es la camisa de color rojo y su local social se encuentra en la calle Bilbao, 212 (esquina con Concilio de Trento). No es la única colla castellera de Barcelona, la ciudad cuenta con diez collas activas en la actualidad.

¡ATENCIÓN!

ACCESO INFORMACIÓN OTRA AGENCIA = +2 PREGUNTAS ACERTADAS
DESBLOQUEAR INFORMACIÓN ADICIONAL = +3 PREGUNTAS ACERTADAS



Segundo Nivel:

Enhorabuena por tus progresos, estás muy cerca de alcanzar el objetivo, pero debes darte prisa o muchas personas inocentes morirán. Estas son tus instrucciones:

Acude a recepción, allí hay un agente infiltrado que te facilitará el código. La clave que le tienes que decir es:

**¿POR QUÉ SONRÍE LA SANDÍA CUANDO LA ESTÁN
ASESINANDO?**

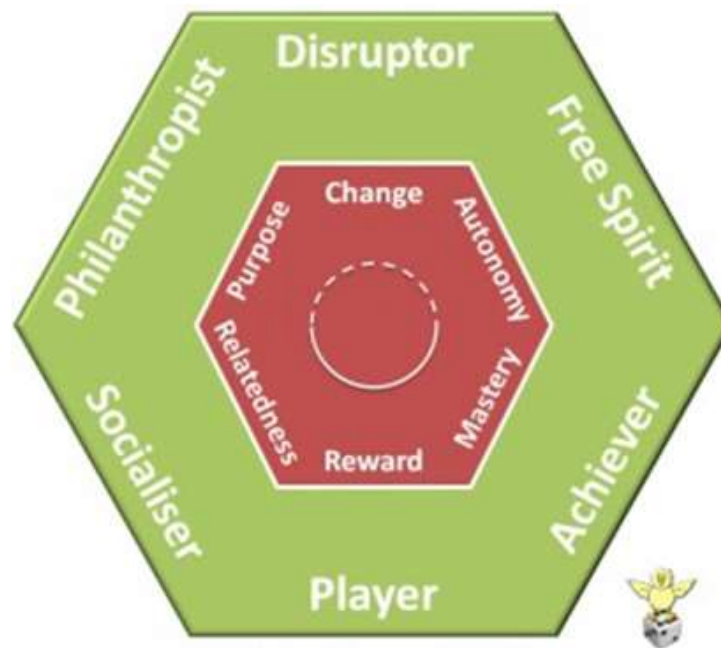
Tercer nivel:

¡BIEN HECHO, AGENTES!
Pero no tardéis mucho, esta es vuestra
clave:
CASTELLERS
¡SALVAD BARCELONA!

Insignia



➤ **Hexágono Tipos de Usuarios**



© Andrzej Marczewski 2014

Figura 5 (<https://www.gamified.uk/user-types/>)

➤ **Cuestionarios**

Pretest

1. Marca con una X la casilla con la que te identifiques más. ¿Estás acostumbrado/a a que te evalúen en clase? 1. Sí 2. No
2. Marca con una X y/o escribe otra opción. ¿A qué instrumentos de evaluación estás más acostumbrado/a? 1. Examen 2. Prueba oral 3. Participación en clase 4. Otros:
3. Marca con una X y/o escribe otra opción. ¿Cómo te sientes antes de la evaluación (examen, prueba oral, etc.)? 1. Entusiasmado/a 2. Estresado/a 3. Preocupado/a 4. Relajado/a 5. Otros...
4. Marca con una X y/o escribe otra opción. ¿Crees que estas emociones/sentimientos te facilitan realizar la evaluación? 1. Sí 2. No 3. Otros...
5. Marca con una X y/o escribe otra opción. ¿Crees que la evaluación te ayuda a aprender o solo mide si sabes o no sabes? 1. Sí, me ayuda a aprender. 2. No, solo me da una calificación. 3. Otros:.....
6. Marca con una X y/o escribe otra opción. Después de haber realizado un examen, en período corto de tiempo, ¿alguna vez has olvidado los contenidos que habías estudiado para ese examen? 1. Sí 2. No 3. Otros:.....
7. Marca con una X y/o escribe otra opción. En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿a qué crees que es debido? 1. Porque estudié para aprobar el examen. 2. Porque solo memoricé sin entender muy bien. 3. Otros:.....
8. Marca con una X la casilla con la que te identifiques más. Según tu experiencia, ¿Crees que la manera en que se usa la evaluación en clase de español se basa en la comunicación o solo en la gramática y en el vocabulario? 1. Comunicación 2. Gramática y vocabulario

😊¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN! 😊

Posttest

9. ¿Te ha gustado esta actividad? 1. Sí 2. No 3. Otros
10. ¿Cómo la definirías? 1. Divertida 2. Difícil 3. Motivadora 4. Otros...
11. ¿Qué has sentido durante la actividad? 1. Diversión 2. Implicación 3. Motivación 4. Ansiedad 5. Otros...
12. ¿Crees que sentirte así ha sido bueno o malo para tu aprendizaje? 1. Bueno 2. Malo 3. Otros...
13. ¿Crees que crear una identidad grupal ha influido en cómo te has sentido? 1. Sí 2. No 3. Otros...
14. Dentro de tu grupo te sentías... 1. Tímido/a 2. Desmotivado/a 3. Motivado/a 4. Seguro/a 5. Orgullosa/a 6. Otros...
15. ¿Tenías miedo a equivocarte? 1. Sí 2. No 3. Otros...
16. ¿Crees que tener una imagen grupal ayuda a disminuir la sensación de miedo a cometer errores? 1. Sí 2. No 3. Otros...
17. ¿Cómo te sientes después de la actividad? 1. Más inteligente

2. Aliviado/a 3. Confuso/a 4. Satisfecho/a 5. Otros...
18. ¿Crees que este método de evaluación es beneficioso para tu aprendizaje? 1. Sí 2. No 3. Otros...
19. ¿Crees que ser un personaje dentro de una historia narrativa hace que el aprendizaje sea más significativo? 1. Sí 2. No 3. Otros...
20. ¿Crees que recordarás más cosas que si hubieras asistido a una prueba de evaluación normal? 1. Sí 2. No 3. Otros...

😊¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!😊