

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A  
DISTANCIA – UNED  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MÁSTER UNIVERSITARIO DE COMUNICACIÓN Y  
EDUCACIÓN EN LA RED**



**GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA EN  
UN CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS**

Autora: Beatriz Prieto Muñoz

Tutor: Daniel Domínguez Figaredo

Febrero 2020

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. GAMIFICACIÓN.....</b>	<b>7</b>
2.1.1. Gamificación. Beneficios y obstáculos.....	7
2.1.2. Elementos de la gamificación.....	10
2.1.3. La motivación.....	13
2.1.4. Aprendizaje del siglo XXI.....	15
<b>2.2. GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE ELE.....</b>	<b>17</b>
2.2.1. El aula de ELE como contexto lúdico.....	17
2.2.2. Juego y adquisición de segundas lenguas.....	18
<b>2.3. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS.....</b>	<b>21</b>
2.3.1. La universidad.....	21
2.3.2. Los estudiantes.....	24
2.3.3. Los profesores.....	26
2.3.4. La metodología.....	27
2.3.5. Gamificación en la clase de ELE en Japón.....	28
<b>3. PROYECTO DE GAMIFICACIÓN.....</b>	<b>30</b>
3.1. CONTEXTO.....	30
3.2. CLASE SIN GAMIFICACIÓN.....	30
3.3. DISEÑO DEL PROYECTO.....	33
3.3.1. Enfoque inicial: Análisis DAFO.....	33
3.3.2 Criterios para diseñar un proyecto gamificado en una clase de ELE.....	35
3.3.3. Selección y justificación de elementos de gamificación.....	36
3.4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	45
<b>4. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>47</b>
4.1. UNIVERSO DE ESTUDIO.....	47
4.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
4.2.1. Herramientas de recogida de datos.....	49
<b>5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
5.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	52
5.1.1. Actividades.....	52
5.1.2. Estructura.....	61

5.1.3. Tecnología.....	68
5.1.4. Relaciones.....	69
5.1.5. Objetivos.....	73
5.1.6. Opinión sobre el curso.....	76
5.1.7. Tareas más y menos populares.....	77
5.1.8. Puntos positivos y negativos.....	82
5.2. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	86
6. CONCLUSIONES.....	95
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
8. ANEXOS.....	106

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que está cambiando a velocidad de vértigo y la educación necesita prepararnos para navegar con éxito dentro de ella. No es cuestión solo de utilizar las nuevas tecnologías en clase, puesto que las aulas, aunque parezcan mucho más modernas y tecnológicas en nuestra época, no difieren mucho de las aulas del siglo pasado, como no difieren tampoco los métodos de enseñanza, ya que, en muchas ocasiones se utilizan tecnologías para la conectividad que repiten las viejas concepciones pedagógicas de la reproducción y el aislamiento (Aparici, 2010). Lejos ha quedado el significado original de “escuela: del latín *schola*, y este del griego, σχολή *scholḗ*; propiamente 'ocio', 'tiempo libre'. σχολή (RAE, 2001)

Si bien es cierto que cada vez hay más ejemplos de otros tipos de educación, como la de los países nórdicos o, sin ir tan lejos, en escuelas alternativas de España, como recoge Bona (2016), también es cierto que todavía la norma es que el conocimiento sea unidireccional, del profesor hacia el alumno, y que tanto la dinámica de clases, como la evaluación, sigan ancladas en ideas de siglos pasados.

En los 20 años que llevamos impartiendo clases de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) hemos aprovechado cada oportunidad de formación para mejorar la calidad de nuestras clases con cada nueva técnica y enfoque: aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo, enfoque por tareas, gamificación, etcétera. Nos parece que, obviamente, ningún método es la panacea ni asegura clases perfectas, pero sí pensamos que, bien adaptados y teniendo en cuenta las circunstancias y necesidades de nuestras clases, algunos componentes de los aprendizajes mencionados podrían sernos muy útiles y mejorar sustancialmente las clases.

Por otra parte, cada país tiene su idiosincrasia determinada por factores externos e internos, y la educación es, como no podía ser de otra forma, un reflejo de ellos. La educación en Japón en general y la enseñanza de idiomas en particular ha seguido tradicionalmente métodos bastante conservadores que se reducían a la enseñanza de la gramática, memorización de listas de vocabulario y traducción de un idioma a otro.

Actualmente se han introducido saludables cambios que han mejorado de gran manera la calidad de las clases; sin embargo, en nuestra humilde opinión, todavía queda mucho por hacer.

Cuando comenzamos a aprender sobre gamificación, pensamos que algunas de sus premisas podrían funcionar ciertamente bien en nuestras clases y progresivamente hemos tratado de incorporarlas en el aula dentro del enfoque comunicativo en el que se desarrollan nuestras clases. Es esta una técnica que, con escasas excepciones, apenas se ha explotado en la enseñanza de ELE en Japón ya que, por factores de tiempo, programaciones y la mencionada idiosincrasia no hay mucho espacio para la innovación, pero, aunque no se implemente de forma integral, creemos que algunos de sus elementos podrían resultar útiles en la clase de ELE, por lo cual, nos gustaría darla a conocer, confiando que otros compañeros puedan hacer uso de ellos.

En Japón, tan solo hemos encontrado dos trabajos sobre gamificación en el aula de ELE: uno de ellos consistió en un proyecto gamificado llevado a la práctica por Prieto Martín (2013) y el otro trabajo es una propuesta teórica que busca establecer posibles vías de integración de las TIC y la gamificación en la clase de ELE en las universidades japonesas, de Díaz Ayuga y Pomata García (2017) la cual, según nos han confirmado sus autores, todavía no se ha desarrollado en la práctica. Ambos trabajos nos han resultado muy valiosos y, aunque nuestro proyecto se centra en elementos de gamificación diferentes, esperamos poder contribuir también, modestamente, a la difusión y aplicación de esta técnica.

En este trabajo, pues, nos proponemos lo siguiente:

**1. Establecer un marco teórico** en el que definir el concepto de gamificación y sus elementos, sus ventajas y obstáculos, así como su potencial en el aprendizaje del siglo XXI; situar el papel de la gamificación en el aula de ELE; y, por último, analizar el contexto de la universidad japonesa en la enseñanza de segundas lenguas.

**2. Mostrar el proceso de diseño de un proyecto de gamificación**, justificando qué elementos hemos usado en nuestras clases teniendo en cuenta nuestro contexto universitario japonés.

**3. Compartir los resultados de la investigación** que realizamos sobre la recepción y aceptación de esta técnica entre los estudiantes de nuestras clases para discernir si esta propuesta de aprendizaje podría considerarse una opción en la enseñanza del español en este país.

De la misma manera, tras el análisis de los resultados, estableceremos las conclusiones pertinentes, así como potenciales líneas de investigación que pueden ser exploradas en el futuro.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 GAMIFICACIÓN

#### 2.1.1. Gamificación. Beneficios y obstáculos.

La palabra “gamificación” está tomada del inglés, “*gamification*”, cuya raíz, “*game*” (juego), ya nos indica la orientación de esta técnica, aunque ha habido muchas discrepancias sobre el uso de este término en contraposición con la palabra “ludificación” (Sanchez Aparicio, 2016).

El uso del juego como forma de aprendizaje se fundamenta en la importancia que este tiene en el desarrollo humano, ya que es algo inherente a todas las culturas y a lo largo de toda la historia. En 1937 Huizinga ya puso de relieve en *Homo Ludens* (1937) la importancia del juego como fenómeno cultural y social común a todas las culturas, compartido incluso con los animales, y esa misma comparación la efectúa Groos (1902) en su libro *The play of animals*, en el que afirma que el juego tiene una función preparatoria para la vida y, por lo tanto, es una pieza clave para el desarrollo del niño. Asimismo, para Piaget (1982), el juego se caracteriza por la asimilación funcional o reproductiva de los elementos de la realidad y lo asocia a varias fases evolutivas, mientras que Vigotsky (2004) lo considera un instrumento socio-cultural que impulsa el desarrollo mental, así como una forma de relación con el contexto social del individuo.

De la misma manera, también encontramos diferentes teorías de aprendizaje que, sin referirse explícitamente al juego, están relacionadas con él de alguna forma como la neuroeducación, que destaca la importancia de la emoción, especialmente la curiosidad, factor clave en los juegos, para que se produzca el aprendizaje (Mora, 2017), o el conectivismo, que vincula el aprendizaje en la era de la tecnología con la conexión de nodos de información para así adquirir información nueva continuamente (Siemens, 2007), como sucede en los juegos, donde estamos conectando y poniendo en práctica de forma continua el conocimiento que vamos adquiriendo.

Sin embargo, a pesar de la base teórica que respalda al juego como forma de aprendizaje, la gamificación como tal, no se considera un juego.

## DIFERENCIAS Y SIMILITUDES



Tabla 1. Diferencias entre Aprendizaje Basado en Juego, gamificación y juego. Cordero (2018).

De esta forma, se suele realizar una distinción entre juego, aprendizaje basado en juegos y gamificación, aunque a veces, la línea entre estos tres conceptos puede ser realmente muy fina y no creemos que se deban limitar experiencias lúdicas simplemente por una cuestión de terminología.

Sin embargo, para seguir la clasificación de una forma ortodoxa, el juego es una actividad libre y voluntaria sin pretensiones específicas, más que el placer de jugar, y con unas reglas específicas dentro de las cuales se gana o se pierde. De la misma manera, cuando se usan juegos con fines didácticos se les llama “juegos serios” o “aprendizaje basado en juegos”. En cuanto a la gamificación, hay varias definiciones clásicas, como la propuesta por Werbach y Hunter (2014), quienes definen la gamificación como uso de elementos de los juegos y técnicas del diseño de juegos en contextos que no son de juegos o la de Karl Kapp (2012), para quien la gamificación es el uso de mecánicas, estéticas y pensamientos basados en el juego para involucrar a las personas, motivar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Muy semejante a esta última y ya en nuestro contexto de ELE, es la definición propuesta por Foncubierta y Rodríguez (2014), quienes definen la gamificación como la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje introduciendo elementos del juego y/o su pensamiento con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, y dirigir y/o modificar el comportamiento de

los alumnos en el aula. Finalmente, para Cordero (2018), la gamificación selecciona aquellas mecánicas y dinámicas del juego que se pueden aprovechar para desarrollar unas destrezas, entrenar en determinadas tareas y reforzar o cambiar comportamientos en un proceso orientado hacia la práctica y mejora de un contenido. Es decir: desarrolla experiencias con elementos de juego para progresar hacia un objetivo.

En cuanto a las razones por las que gamificar el aula, una de las más poderosas es su capacidad para mejorar la motivación y la implicación de los aprendientes, ya que hace uso de mecanismos de gran efectividad para lograrlo, como, por ejemplo, las emociones. Gracias a ellas, podemos hacer que tareas complicadas y poco motivadoras sean relevantes y divertidas, por lo que, en consecuencia, los estudiantes se implicarán más en ellas; aunque debemos destacar que el uso de la gamificación no significa diversión continua, de la misma forma que los juegos tienen también momentos de reflexión, paciencia y perseverancia.

Continuando con los beneficios de utilizar gamificación en el campo educativo, Cordero (2018) enuncia los siguientes:

- Hay un aumento de la **motivación** y, por tanto, de la inmersión en los contenidos a aprender.
- Aprender es **divertido** a través del juego.
- Es un proceso **activo**: el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.
- Atiende a un **componente emocional** imprescindible para que el aprendizaje resulte significativo.
- Facilita el entrenamiento de cuestiones complicadas y, por lo tanto, el desarrollo del **esfuerzo hacia la excelencia**.
- Permite la integración de otras metodologías activas, como el aprendizaje basado en tareas, en proyectos o en problemas, el aprendizaje colaborativo o cooperativo y el modelo “*flipped classroom*” en el mismo proceso. Se convierte en un **método integral**.
- El fracaso se contempla como un paso más hacia el aprendizaje, por lo que fomenta **la iniciativa y el emprendimiento**.
- La gamificación provee de un **entorno seguro** donde explorar, que dará lugar a inferencias en la vida real.
- Genera una auténtica **experiencia de aprendizaje**.



- Y, finalmente, atiende a la **diversidad** del aula. Se programa en función del tipo de “jugadores” con los que se cuenta y se establecen distintos niveles de consecución de acuerdo a las habilidades de cada uno.

En el apartado de los obstáculos, encontramos el coste inicial de recursos materiales, así como el tiempo de planificación del proyecto gamificado. Otro de los errores más graves puede ser la mala planificación y aplicación de la gamificación, haciendo un uso excesivo de la competitividad, por ejemplo, lo cual podría provocar una pérdida de interés de los participantes y dificultar, así, el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos. Es, asimismo, importante preguntarse si la gamificación es necesaria para mejorar una clase o si, por el contrario, otras estrategias funcionarían mejor.

### **2.1.2 Elementos de la gamificación**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la gamificación utiliza elementos del juego para motivar a los aprendientes a realizar una tarea determinada, por ejemplo, el vídeo que convierte a unas escaleras en las teclas de piano, de forma que emiten un sonido al pisarlas: <https://www.youtube.com/watch?v=sP8qpcAeaY8>

Simplemente añadiendo un elemento de juego, el resultado cambia significativamente y se puede comprobar cómo la gente se siente motivada a subir las escaleras con sonido en vez de las automáticas. Las tarjetas de puntos de supermercados, tiendas y restaurantes que, de esta forma, tratan de asegurarse la fidelidad de sus clientes, serían otro buen ejemplo de ello.

Para entender mejor qué elementos de gamificación podemos introducir en nuestras clases y de qué manera, vamos a exponer marcos de referencia de la gamificación y sus componentes. En el sector de los videojuegos existen varios, pero uno de los que más éxito ha tenido ha sido el propuesto por Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004): el modelo MDA (Mecánicas, Dinámicas y Estética) que dan una visión de la experiencia de juego tanto desde el punto de vista del jugador como del diseñador.

En este modelo, las mecánicas se corresponden con el nivel más concreto y son las herramientas que nos permiten la interacción con el juego: las reglas, las acciones y los elementos que interfieren en la partida como, por ejemplo, el avatar, las fichas, los

datos, los niveles, los puntos, las clasificaciones, etc. Las dinámicas son elementos más abstractos, es la motivación interna del jugador a realizar determinadas acciones mientras que la estética es el nivel más abstracto de los tres y corresponde a las respuestas emocionales que siente el jugador, a su experiencia de juego para que sea memorable. Esa respuesta emocional es lo que lo hace divertido y, por lo tanto, logra que el aprendizaje sea significativo y duradero (Cordero, 2018).

Basándose en esta división, Werbach y Hunter (2013) propusieron un marco ligeramente diferente dividido en dinámicas, mecánicas y componentes, que es el que decidimos utilizar en nuestra investigación:



Figura 1: Elementos de la gamificación. Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A. M. (2015)

A continuación, recogemos los elementos de este marco en tres tablas basadas en las propuestas de Werbach y Hunter.

1. Las **dinámicas** de juego son el elemento más abstracto de la terna y están relacionadas con los gustos, deseos y necesidades de las personas.

<b>DINÁMICAS</b>	Narrativa	Permite dar una idea general del reto a completar
	Relaciones e interacciones	Realizar tareas en equipo para lograr un bien común
	Emociones	Curiosidad, al inicio, felicidad, al terminar, etc.
	Progreso o evolución	Avance hasta llegar al objetivo final y muy importante para mantener la motivación
	Estatus o reconocimiento	Logrados cuando se completa una tarea
	Restricciones o limitaciones	Normas y límites del juego

Tabla 2. Dinámicas. Elaboración propia basada en las propuestas de Werbach y Hunter (2013).

2. Las **mecánicas** de juego son la manera de lograr una o más dinámicas. Hacen que el progreso sea visible y que el jugador pueda participar en él.

<b>MECÁNICAS</b>	Retos y objetivos	Las acciones que hacen involucrarse al jugador hasta llegar al objetivo final.
	Competición y cooperación	Competición sana y aprendizaje cooperativo.
	<i>Feedback</i> o retroalimentación	Obtener premios por acciones bien hechas o completadas.
	Recompensas	Reconocimiento en función del esfuerzo, riesgo, etc.
	Turnos	Participación secuencial de los jugadores.

Tabla 3. Mecánicas. Elaboración propia basada en las propuestas de Werbach y Hunter (2013).

3. Los **componentes** del juego son la forma física más específica de las mecánicas y las dinámicas.

<b>COMPONENTES</b>	Logros	Bloqueados o no y de diferentes dificultades.
	Avatares	Representaciones digitales de los jugadores
	Insignias	Visualización de los logros mediante representaciones gráficas
	Colecciones	Acumulación de elementos que se vayan ganando en el proceso
	Contenido a desbloquear	Va apareciendo según se alcanzan ciertos objetivos, como símbolo de progreso
	Tablas de clasificación	Se ordena a los participantes según la consecución de metas propuestas
	Niveles	Indican el grado de progreso y son uno de los principales motivadores
	Puntos	Valor numérico que se consigue tras la realización de una tarea
	Misiones	Conjunto de acciones que el usuario debe llevar a cabo para completar una tarea
	Gráficos sociales	Permite medir distintos aspectos del comportamiento durante la actividad
	Equipos	El trabajo en grupo favorece la socialización y la unión para conseguir un objetivo común
	Bienes virtuales	Dinero real o virtual que los participantes usan durante la actividad

Tabla 4. Componentes. Elaboración propia basada en las propuestas de Werbach y Hunter (2013).

En este punto debemos destacar una división entre gamificación rápida o superficial y gamificación profunda. La primera, como su nombre indica, se utiliza para dinamizar actividades puntuales en cortos periodos de tiempo y los elementos en los que se suele apoyar en este sentido son los puntos, insignias y clasificaciones.

Por otra parte, la gamificación profunda suele programarse en periodos más largos de tiempo y se suele apoyar en elementos como las misiones, los retos, la narrativa, etcétera. A veces, las misiones y los retos están relacionados directamente con el objetivo del juego, pero en otras ocasiones pueden formar unidades independientes para reforzar o adquirir nuevas habilidades y destrezas. Por otra parte, nos gustaría destacar también la importancia de la narrativa, puesto que, desde el principio de los tiempos, el ser humano ha contado historias y las ha utilizado como una herramienta de comunicación más. La narrativa da forma a un proyecto y despierta las emociones de los aprendientes, además de que, como afirma Herrera (2017b) entendemos mejor el mundo cuando nos lo cuentan y cuando lo contamos.

### **2.1.3. La motivación**

Hemos mencionado **la motivación** como uno de los mayores beneficios en un proyecto gamificado, por lo que nos gustaría desarrollar este punto con más profundidad y clarificar qué es, qué tipos hay, así como el modelo que decidimos seguir para nuestro proyecto.

El vocablo “motivación” deriva del latín *motivus* o *motus*, que significa “causa del movimiento” y el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001) la define como “el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

En consonancia con esa definición, Ryan y Deci (2000), dentro de la Teoría de la Autodeterminación, definieron dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. Según estos autores, la motivación extrínseca se refiere a las actividades que se realizan para obtener un resultado separable a dicha tarea, es decir, el fin no está en la satisfacción personal o en el disfrute de la actividad en sí, sino que se espera una recompensa exterior. Por otra parte, la motivación intrínseca es definida como aquella en la que la satisfacción es inherente a la actividad en sí misma, en la que se busca la

novedad y los desafíos para extender y ejercitar las propias capacidades de explorar y aprender.

Aunque en la gamificación se hace uso también de la motivación extrínseca, lo ideal sería, naturalmente, que a los aprendientes les moviera la motivación intrínseca.

Existen varios modelos de motivación intrínseca pero el que hemos elegido para nuestro proyecto es el modelo ARCS (atención, relevancia, confianza y satisfacción) diseñado por Keller (2010), por considerar que era el que mejor se adaptaba a nuestra situación.

Este modelo se centra en cuatro componentes para lograr la motivación:

- **Atención.** Puede lograrse de dos formas: de forma perceptual, usando la sorpresa o incertidumbre o de forma inquisitiva: haciendo preguntas, concursos, planteando problemas.
- **Relevancia.** Relaciona el conocimiento que ya tienen los aprendientes con la tarea a realizar en el presente y su relevancia en el futuro. También tiene en cuenta sus necesidades y sus intereses.
- **Confianza o seguridad.** Los participantes entienden y aceptan los criterios de trabajo y evaluación. Hay un crecimiento paulatino de conocimiento y los estudiantes deben sentir que el resultado tiene relación directa con su esfuerzo.
- **Satisfacción:** proporciona oportunidades de poner en práctica el conocimiento adquirido, reforzando de esta forma la motivación intrínseca mientras que también se les incentiva con recompensas extrínsecas. Además, la experiencia debe ser gratificante y eso se consigue proponiendo retos asequibles a sus habilidades: ni demasiado fácil ni demasiado difícil.

Este último punto está directamente relacionado con la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1997), según la cual, se deberían diseñar tareas que no fueran demasiado fáciles para el alumno, puesto que podrían causar desinterés y apatía, pero tampoco demasiado difíciles, puesto que podrían causar ansiedad. Lo vemos reflejado en el siguiente diagrama:

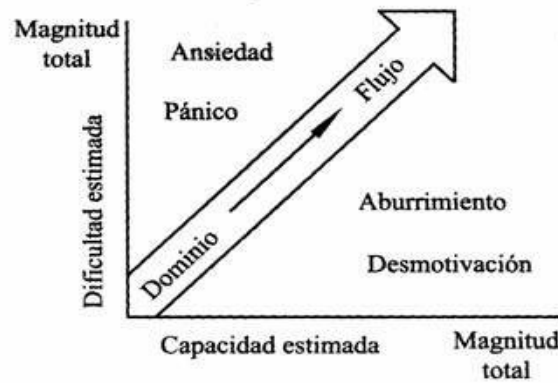


Figura 2. Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi. Gaynor Butterfield, E. (2004).

El estado ideal, pues, sería el que se produce cuando estamos tan absortos en la tarea que estamos realizando, que olvidamos lo que nos rodea hasta el punto de perder la noción del tiempo. Hemos entrado, entonces, en una situación de equilibrio perfecto y para Csikszentmihályi estas situaciones se dan cuando concurren una serie de condiciones:

- nos enfrentamos a un reto adecuado,
- contamos con unas normas claras,
- se nos propone un objetivo preciso,
- recibimos un *feedback* continuo y
- realizamos una actividad que es un fin en sí misma

Procuramos, pues, tener en cuenta estas pautas a la hora de diseñar nuestro proyecto gamificado.

#### 2.1.4. Aprendizaje del siglo XXI

Por otra parte, de las ventajas de la gamificación citadas anteriormente, nos gustaría hacer hincapié en su naturaleza integral y en su adaptabilidad a la enseñanza del siglo XXI.

Con la llegada de la web y especialmente de la web 2.0, la forma de comunicarse cambió a todos los niveles. La información, que antes estaba en manos de unos pocos, se hizo accesible a todo el mundo, así como las posibilidades de creación de contenido. Esto mismo se podría aplicar a la educación, donde el conocimiento siempre había estado en la figura del docente y era transmitido a los estudiantes a través de este (Gil Quintana y Ortega Cabrera, 2018). Así pues, una educación que realmente reflejase la situación y las necesidades del siglo XXI debería ser horizontal —todos, tanto

alumnos como docentes, contribuyen en ella—, bidireccional, y centrada en los estudiantes y en las relaciones que establecen entre ellos, con el docente y con la tecnología. A este respecto, Gabelas, Marta-Lázaro y Aranda (2016) proponen el uso del término TRIC, que incluye el factor relacional, para referirse a las relaciones interpersonales que se establecen en entornos tecnológicos.

De la misma manera, a pesar del peso que se da a la parte tecnológica en el aprendizaje, como afirmábamos en la introducción de este trabajo, el uso de la tecnología no garantiza que los procesos educativos y educomunicativos —donde el alumnado y el profesorado participan en la construcción del conocimiento de forma conjunta— sean diferentes de los realizados de forma analógica, puesto que se siguen repitiendo los mismos modelos pedagógicos y las mismas prácticas comunicativas del siglo pasado (Cantillo Valero, 2014). Por lo tanto, la decisión de utilizar tecnología y de qué forma, debe ser tomada teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, así como el contexto de la clase y de los aprendientes, puesto que lo realmente importante es la práctica pedagógica.

En cuanto a esta última, vemos que Kaplún (2002) en *Una pedagogía de la comunicación* menciona tres modelos educativos:

1. Educación que pone énfasis en los contenidos, correspondiente al modelo tradicional de transmisión unidireccional de conocimiento desde el profesor a los estudiantes.
2. Educación que pone énfasis en los efectos, correspondiente al modelo conductista de modificar (o manipular) el comportamiento de los que la reciben.
3. Educación que pone énfasis en el proceso, en la interacción entre personas, el desarrollo de sus capacidades y de su conciencia social, haciendo por tanto a este modelo el más deseable.

Así pues, según este autor (Kaplún, 1992), en una educación formativa —no solamente informativa—, el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, “dialógico” (Freire, 1970) y multidireccional. Es decir, el aprendiente deja de ser un mero receptor y se convierte en un EMIREC (Cloutier, 1970), emisor y receptor de contenido al mismo tiempo.

Por otra parte, en este tipo de educación, el factor social es vital para el progreso, por lo que los estudiantes tienen que organizarse en pequeñas comunidades de conocimiento (Jenkins, 2008) haciendo uso de la inteligencia colectiva, concepto introducido y desarrollado por Lévy (2004), quien presenta la idea de que, uniendo las aportaciones de cada individuo, se genera un mayor conocimiento y aprendizaje, puesto que nadie puede saberlo todo, de modo que se hace necesario juntar recursos y habilidades para tratar de llegar al máximo conocimiento posible. En *Convergence Culture* (Jenkins, 2008) vemos que este proceso se produce de forma natural en el mundo del entretenimiento, y la gamificación ayuda a que se produzca también en el aula, acercando así estos dos mundos.

Nos parece que la gamificación podría cumplir con las premisas mencionadas, puesto que se enfoca hacia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en un ambiente interactivo donde el profesor no tiene la función de transmitir conocimientos sino de crear experiencias y guiar a los estudiantes dentro de ellas para que estos creen y descubran su propio conocimiento. Estamos de acuerdo a este respecto con Gil Quintana y Ortega Cabrera (2018) en que debemos ser conscientes del potencial comunicativo y educativo de la gamificación donde el alumnado, a través de la participación y la interacción, crea un aprendizaje activo inmerso en el escenario de juego.

De esta forma, y como no podía ser de otra manera, el papel del profesor también debe cambiar. Su trabajo debe ser, pues, el de facilitador del aprendizaje, tanto creando un ambiente emocional positivo que posibilite el aprendizaje (Gil Quintana y Cantillo Valero, 2018) como convirtiéndose en acompañante y facilitador del mismo: nuestro reto como profesores consiste, desde este planteamiento, en organizar retos, construir equipos, contar historias y gestionar el progreso de nuestros estudiantes, creando experiencias de aprendizaje eficaces (Herrera, 2017). No es tarea pequeña.

## **2.2 GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE ELE**

### **2.2.1. El aula de ELE como contexto lúdico**

El juego ha entrado en la clase de ELE mucho más temprano que en otras disciplinas, con tableros, simulaciones, dominós, *memory*, concursos con puntos y premios, etcétera. Puesto que una clase de ELE refleja el idioma que se usa en la vida, el



juego, que también forma parte de la vida, ha entrado naturalmente en ella. Trujillo (2015) analiza las razones por las que se está hablando tanto del juego en el aula y baraja unas cuantas: el auge de los videojuegos, el impacto del juego en el marketing, la llegada de corrientes de psicología positiva o la progresiva aceptación de metodologías activas de enseñanza. También considera la opción de que ha llegado a la enseñanza la generación EGB que creció jugando a los primeros videojuegos y son ellos los que están incorporando el componente lúdico.

En cualquier caso, y sean cuales sean las razones, para muchos docentes, el aula de ELE ya es en muchas ocasiones un contexto lúdico donde se realizan actividades que pertenecen en su mayoría a la categoría de “juegos serios” aunque, como ya hemos mencionado, la línea que divide las categorías de los procesos lúdicos es realmente fina y en este sentido, estamos de acuerdo con Trujillo (2015) en considerar los términos “juego”, “aprendizaje basado en el juego” y “gamificación” como un continuo desde el juego espontáneo hasta el juego deconstruido pasando por el juego operativizado, como ilustra esta imagen del mismo autor.



Imagen 1. El continuo del juego. Trujillo. F. (2015).

### 2.2.2. Juego y adquisición de segundas lenguas

Hay muchas definiciones de juego, pero, al igual que Herrera (2017), vamos a utilizar la de Salen y Zimmerman (2003) en *Rules of Play* debido a su similitud con el proceso de adquisición de lenguas: un juego es un sistema en el que los jugadores se implican en un conflicto artificial, definido por unas reglas, y que tiene un resultado cuantificable.

Herrera (2017) establece un paralelismo entre los procesos lúdicos y el aprendizaje de una segunda lengua en cuanto a que pone a los aprendices en el centro del proceso y que tiene como objetivo tanto la implicación en las metas como la adquisición a través del uso, y propone trabajar a partir del concepto de tarea o actividad significativa. Efectivamente, en el enfoque por tareas, que es el que usamos mayoritariamente en nuestras clases, se trabaja en torno a la idea de que aprendemos un idioma cuando nos implicamos en su uso real en el aula y este objetivo se consigue con actividades en las que el aprendiente tenga que usar la lengua meta por sí mismo. (Willis y Willis, 2007).

Así pues, vemos que para Nunan (2011, p.19):

Una tarea pedagógica supone una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en la lengua meta, centrando su atención en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar significado, y en la que la intención es comunicar un significado más que manipular una forma.

En esta misma línea investigadora, Willis (2008,) propone seis criterios para definir qué es una tarea en el aula de segundas lenguas, con el fin de establecer una frontera entre actividades significativas y ejercicios de práctica de la forma:

- ¿Es interesante para el alumno?
- ¿Se centra en el significado?
- ¿Cuenta con una meta o un producto final?
- ¿Su éxito se mide por el resultado?
- ¿Es importante que se complete?
- ¿Está relacionada con actividades del mundo real?

Herrera (2017) continúa su paralelismo entre procesos lúdicos y adquisición de segundas lenguas enumerando una serie de características que ambos tienen en común:

- **Motivación e implicación.** Herrera propone el modelo de proceso de la motivación en el aprendizaje de las L2 en el aula de Zoltán Dörnyei, que se basa en tres etapas: motivación por elección (previa a la acción), motivación ejecutiva (etapa activa) y retrospección motivacional (posterior a la acción).
- **Aprendizaje en acción.** En los dos procesos, tanto en el lúdico como en el de adquisición de segundas lenguas, los participantes aprenden realizando acciones

que los implican de forma activa en el proceso. Es el concepto “aprender haciendo”, desarrollado por Schank (1995).

- **Resolución de problemas.** En relación con el anterior, se encuentra el principio de que aprendemos resolviendo situaciones problemáticas.
- **Planificación y diseño.** Ambos procesos necesitan un buen plan de trabajo estructurado que conduzca a la consecución de los objetivos planteados. De acuerdo a Aaron Dignan (citado en Herrera, 2017) en los juegos aprendemos dos cosas fundamentales: nuevas habilidades y nueva información por lo que un juego es, en esencia, una forma de entorno de aprendizaje estructurado.
- **Tratamiento del error.** Como bien apunta Herrera, un aspecto fundamental en los dos procesos es la forma en la que se reacciona ante el error. En este sentido los juegos actúan como entornos seguros en los que equivocarse una y otra vez no sólo está permitido, sino que es fundamental para poder aprender y progresar porque, sin error, no hay juego ni aprendizaje.
- **Colaboración y comunidad.** Podemos jugar y aprender una lengua solos, pero es mucho más enriquecedor y a veces incluso, imprescindible, hacerlo junto con otras personas. De esta forma, además, creamos vínculos y fomentamos la cooperación y la competencia social, tan importantes en el aprendizaje del siglo XXI.
- **Progreso y superación de niveles.** El ser humano tiende, por naturaleza, a buscar el progreso hacia un objetivo hasta lograr completarlo. Es importante organizar esa evolución en diferentes etapas y, al mismo tiempo, que esas etapas sean fácilmente reconocibles.
- **Retroalimentación.** Es esta una de las características más importantes que la adquisición de segundas lenguas puede tomar del juego o más específicamente, de los videojuegos, donde el jugador recibe información inmediata y continua sobre su progreso.
- **Resultado evaluable.** Cuando se llega al final del juego, el participante debe obtener un resultado medible y evaluable que, en el caso de las segundas lenguas, será de carácter comunicativo.

Relacionado con esta última característica, el carácter comunicativo del resultado de una tarea, recordamos la definición de competencia comunicativa realizada por el Instituto Cervantes:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

De la misma manera, el marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), incluye en las competencias comunicativas de la lengua, competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Nos parece que los procesos gamificados están en consonancia con estas competencias puesto que se mencionan conceptos que también aparecen en la gamificación, como las citadas tareas comunicativas, aprender haciendo, motivación, saber aprender, competencias sociolingüísticas, etcétera.

## **2.3 EL CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS**

Siguiendo a Moyano (2012), vamos a dividir esta sección en cuatro apartados, correspondientes a: la universidad, los estudiantes, los profesores y la metodología que se sigue en las clases de ELE.

### **2.3.1 La universidad**

En Japón se llega a la universidad tras estudiar 12 años de educación con el sistema de “6-3-3-4”: 6 años de primaria, 3 años de secundaria elemental, 3 años de secundaria superior y 4 años de educación universitaria o 2 años en el caso de universidades de ciclo corto (J educación, 2012). Las dos primeras etapas son obligatorias; sin embargo, según datos del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte,

Ciencia y Tecnología, en marzo de 2010 un total de 1.008.492 estudiantes terminaron sus estudios de bachillerato, 509.818 chicos y 498.674 chicas. Un 54,4%, es decir, 548.886 estudiantes, entraron en la universidad. (Akiyama citado en Moyano, 2012).

En cuanto a las clases de ELE, en Japón se ofrecen clases de español en 240 universidades, de las cuales 17 tienen departamento de español (Ugarte, 2012) mientras que el número de estudiantes en el año 2005 ascendía a 11.250 (Cañas, 2006).

Hay universidades nacionales administradas por el Estado, universidades autónomas administradas por los gobiernos provinciales y municipales y universidades privadas administradas por los centros educativos con personalidad jurídica. De acuerdo a Akiyama (citado en Moyano, 2012) en Japón hay 780 universidades, de las cuales un 76,8 % son privadas. El acceso a ellas depende del tipo de universidad: las universidades nacionales y regionales tienen un primer examen de selectividad, organizado por el Centro de Selectividad, al que todos los estudiantes deben someterse y, posteriormente, un segundo examen de selectividad, administrado por cada universidad. Las universidades privadas, por otra parte, tienen su propio sistema de selección con diferentes asignaturas para el examen, así como diferentes fechas del mismo.

El acceso a las universidades japonesas más demandadas, tanto públicas como privadas, es difícil, por lo que los estudiantes de secundaria superior están sometidos a gran presión y deben realizar un enorme esfuerzo para conseguir su objetivo. De hecho, no es extraño que algunos tomen el examen de acceso a una universidad más de una vez para conseguir el ingreso; por ejemplo, más del 50% de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Tokio, considerada la mejor de Japón, han tenido que presentarse al examen más de una vez (Fuji, 1993). Según esta autora, mientras que en Occidente se da mayor importancia a la calificación obtenida y al talento personal como factores claves para buscar empleo, en Japón lo más importante es el nombre de la universidad donde uno ha estudiado. Esta diferencia entre Japón y Occidente, en opinión de la autora, puede deberse en parte a que las universidades tuvieron orígenes diferentes. Mientras que, en Occidente, la universidad nació de las asociaciones de estudiantes de la Edad Media, en Japón fue el gobierno el que estableció las universidades a mediados del siglo pasado con el objetivo de producir técnicos y funcionarios. Como consecuencia, se creó una jerarquía entre las universidades que se acentuó en los años

anteriores a la segunda Guerra Mundial y que aún se mantiene hoy en día. Después de la Segunda Guerra Mundial, se crearon muchas universidades nuevas, pero la clasificación jerárquica siguió existiendo, por lo cual, las empresas buscan a su personal, no de acuerdo con lo que ha estudiado cada uno, sino de acuerdo con la universidad en la que estudiaron; de ahí el peso que se le da al examen de ingreso a la universidad para el futuro de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de un acceso tan complicado, una abrumadora mayoría de estudiantes consigue graduarse en 4 años. Se suele decir que es difícil entrar, pero es fácil salir. A esto se une que, cuando los estudiantes cursan el tercer año ya empiezan la búsqueda de trabajo, puesto que, en el sistema japonés, lo común es decidir su puesto laboral y compañía antes de la graduación. Afortunadamente, el mercado laboral y el bajísimo índice de paro japonés, hacen posible que la gran mayoría de graduados se asegure un empleo antes de terminar su tercer o cuarto año. Sin embargo, en la parte negativa, esto también significa que los estudiantes de los últimos cursos están ausentes con más frecuencia debido a su búsqueda de trabajo, con lo que ello implica académica y formativamente hablando. A pesar de la mencionada importancia de la universidad de graduación, recientemente, y ante la falta de mano de obra especialmente en puestos técnicos, el mundo empresarial ha empezado a reclamar que los estudiantes salgan con mejor preparación para el mundo laboral, lo que, a su vez causó que el primer ministro japonés, Shinzo Abe, decretara la abolición o reestructuración de las carreras de Humanidades en las universidades públicas (García, 2016).

Nos parece, asimismo, importante destacar la imagen que tienen los japoneses de la etapa universitaria. De acuerdo a Kelly (1993), después de la dura preparación para aprobar los exámenes de acceso a una universidad y pensando en el futuro que les aguarda cuando terminen su carrera y entren en el no menos duro mundo laboral, para los japoneses, la universidad podría considerarse un paréntesis en el que disponen de gran libertad y pueden dedicarse a hacer cosas que resultan más difíciles en otras épocas de su vida. Así, de acuerdo con este autor, el papel de la universidad no consiste tanto en preparar a los individuos para entrar en el mercado laboral, como en ayudarles a madurar y, de esta forma, clasifica a los estudiantes universitarios en tres tipos de acuerdo al proceso de maduración en el que se enfocan: los estudiantes del tipo Club otorgan prioridad a sus actividades deportivas y culturales en detrimento de sus

actividades académicas pero aprenden responsabilidad y a trabajar en grupo, que son virtudes muy apreciadas en la sociedad japonesa. Los estudiantes del tipo Sociedad se dedican, como su nombre indica, a las relaciones sociales, tanto de amistad como amorosas, así como trabajos por horas y viajes. De esta forma, aprenden a ser independientes económicamente y a disfrutar de una libertad que hasta ese momento no habían tenido. Por último, los estudiantes del tipo Escuela, están interesados en la parte académica y ese es su camino de maduración, pero por desgracia, no parecen ser muy numerosos.

### **2.3.2 Los estudiantes**

De acuerdo a Del Campo (2004), el perfil de un estudiante de lenguas extranjeras en una universidad japonesa es bastante homogéneo en cuanto a su edad — la gran mayoría tiene de 18 a 22 años, puesto que no suele haber muchos repetidores—, en cuanto a su lengua materna, que es el japonés, y, en cuanto a su conocimiento de otras lenguas, ya que todos han estudiado inglés como asignatura obligatoria desde los años de instituto. Sin embargo, debemos aclarar que el objetivo del estudio de esta lengua es, primordialmente, aprobar los exámenes de acceso a la secundaria superior, primero, y a la universidad, después, por lo que, el enfoque ha sido predominantemente el que se conoce como *yakudoku* (Hino, 1988), que literalmente significa traducción y lectura: una frase se traduce palabra por palabra y después se reordenan esos elementos para encajar en la gramática japonesa. Los estudiantes han memorizado largas listas de palabras y han traducido textos, pero la gran mayoría no ha tenido oportunidad de practicarlo de forma oral ni con un objetivo comunicativo.

Martínez (2001), en su estudio sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses, recomienda alejarse de los estereotipos que suelen aparecer cuando se compara Oriente y Occidente: colectivismo/individualismo, pasividad/actividad, introspección/espontaneidad, etc. y tratar de buscar, en cambio, tendencias generales en diferentes grupos de aprendices, tanto dentro de la misma cultura como a través de las diferentes manifestaciones culturales.

Entre las tendencias generales mencionadas por Martínez (2001), la primera es que los estudiantes japoneses se ven a sí mismos como interdependientes de otros estudiantes. Esto, en términos prácticos, significa que el trabajo en grupo suele dar muy buenos resultados, puesto que están acostumbrados a organizarse en grupos para lograr

un objetivo común y a llegar a consensos respetando las opiniones ajenas. Según la encuesta que realizó esta autora, son muchos los estudiantes de ELE que se sienten mejor cuando trabajan en grupos pequeños: un 86,95 % frente a un 13,05 %, por lo cual sería recomendable incluir en el aula esta tendencia grupal, diseñando actividades que requieran la participación de todos los miembros del grupo.

Otra de las tendencias que Martínez (2001) observó en los aprendices japoneses, es que el sistema profundamente jerárquico de la sociedad japonesa también se encuentra presente en el aula de ELE, por lo que la figura del profesor se vería en un nivel superior y de esta forma, los estudiantes solo participarían en clase cuando el profesor les asigne el turno.

De la misma manera, otra de las tendencias que esta autora encontró es que los estudiantes japoneses son ambiciosos a la hora de llevar a cabo cualquier proyecto y dedican, por ello, una gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje. Este afán perfeccionista conduce también al miedo a cometer errores y a sentirse ridiculizados. De hecho, ante la pregunta de si sienten indefensión por miedo al error cuando usan una lengua extranjera, el 75,25 % respondió afirmativamente, frente mientras a un 24,75 % que parece no sentirse afectado.

Finalmente, la última tendencia descrita por esta autora es la influencia del discurso fuertemente formalizado de la comunidad japonesa en el que apenas habría espacio para la improvisación. En la clase de ELE lo vemos reflejado, por ejemplo, en la dificultad para expresar ideas propias u originales a la hora de participar.

La conclusión que Martínez (2001) alcanza tras su investigación es que el estilo de los estudiantes japoneses de ELE es Reflexivo–Teórico, cuyas características más importantes son las siguientes: les gusta tener tiempo para analizar, abstraer, estructurar y sintetizar la gramática de la L2 centrándose en la forma lingüística.

De este modo, siempre según la autora, las actividades didácticas más acordes con este perfil de aprendizaje, donde los estudiantes japoneses podrían manifestar todo su potencial, serán aquellas que les permitan:

- Observar.
- Reflexionar con suficiente tiempo.
- Pensar antes de actuar.



- Analizar detalladamente.
- Encontrar modelos, sistemas o lógica a un conjunto de datos.
- Buscar ideas en datos complejos en los que sienta que puede enriquecerse.
- Compartir sus percepciones con otras personas para llegar a un acuerdo.

Entendemos, pues, que uno de los factores clave para este tipo de perfiles es dejar a los estudiantes suficiente tiempo para preparar sus actividades, para que analicen, piensen y consensuen en grupo, especialmente si dichas actividades van a ser presentadas delante de otros.

En cuanto a las razones por las que los estudiantes japoneses estudian español, una encuesta realizada por el grupo de investigación GIDE (2010) arrojó los siguientes resultados: de un total de 3.662 alumnos en 40 universidades de todo Japón, la mayoría contestó: porque el español es una de las lenguas más habladas (794), porque les gusta la cultura del mundo hispano (665), porque se lo han recomendado (472) o porque le han comentado que el español es fácil (445). Aunque el factor más relevante parece ser el de su utilidad, no hay que desdeñar el factor cultural, que ocupa la segunda posición.

### **2.3.3 Los profesores**

El profesor de ELE en una universidad japonesa puede, de forma general estar bajo uno de los siguientes contratos: a tiempo completo de forma indefinida, a tiempo completo con límite de tiempo —normalmente de entre 3 a 6 años— y finalmente, a tiempo parcial, renovable —o no— cada año, que no incluye ninguna cobertura social. Este último es el más común y, a efectos prácticos significa que muchos profesores acuden cada día a una universidad o incluso a dos el mismo día, con el consiguiente desplazamiento, a veces de varias horas, lo que muchas veces dificulta poder dedicar el tiempo y la energía necesaria a los estudiantes. Para acceder a un puesto de profesor a tiempo parcial en una universidad japonesa, se debe tener al menos una maestría relacionada con la enseñanza de ELE y en muchas ocasiones, varios artículos publicados.

Normalmente, el profesor dispone de total autonomía para seguir el método de enseñanza que desee, aunque debe seguir las reglas, en cuanto a forma y contenido, que se deciden en los respectivos departamentos.

Para finalizar esta sección, Del Campo (2004) destaca que todos los estudiantes consultados en su investigación desean que sus profesores sean más accesibles, más comprensivos, más cariñosos y, sobre todo, que muestren más interés por ellos.

#### **2.3.4 La metodología**

En cuanto a la organización de las asignaturas, se sigue un sistema de créditos que permite a los estudiantes elegir entre materias muy variadas. Cada especialidad cuenta con un número determinado de asignaturas obligatorias para todos sus estudiantes en los primeros cursos mientras que en tercero y cuarto curso se ofrecen más asignaturas optativas.

Tenemos que distinguir también entre los estudiantes que estudian español como segunda lengua y los que lo estudian como especialidad. En el primer caso, tienen que elegir un segundo idioma obligatorio para completar sus créditos durante dos semestres en las carreras de ciencias y durante cuatro, en las de letras. Normalmente la mayoría de estos estudiantes no continúa estudiando español después de estos cursos.

En el caso de los estudiantes que lo estudian como especialidad, tienen unas 5 clases a la semana y no solo de idioma, sino también de lectura, escritura, cultura, etcétera. Para graduarse tienen que escribir un Trabajo Final de Grado, por lo cual muchos de ellos logran adquirir un conocimiento bastante profundo sobre el idioma y la cultura de los países hispanohablantes.

En cuanto a las clases de ELE, en el caso de las de segundo idioma, son impartidas dos días a la semana con una hora y media de duración y normalmente una de las clases es impartida por un profesor japonés, que habitualmente se encarga de las explicaciones gramaticales y la otra clase es impartida por un profesor nativo hispanohablante, que se encarga de la parte de comunicación. Normalmente, se comunican y coordinan entre ellos. En las clases de especialidad, los profesores que imparten las clases de conversación suelen estar coordinados entre ellos, pero no suele haber coordinación con las materias de gramática o cultura.

Como hemos comentado anteriormente, cada profesor es libre de usar la metodología que considere adecuada, pero en el caso de las clases de gramática se suelen seguir métodos tradicionales de memorización y traducción mientras que, en las

clases de conversación, se suelen utilizar métodos más actuales como el comunicativo adaptado. Por supuesto, depende de cada profesor así que podemos encontrar casos opuestos: profesores de gramática con métodos más comunicativos y profesores nativos con métodos muy tradicionales. Como ejemplo de los intentos de unificar los criterios de la enseñanza del español en Japón ofreciendo una metodología alternativa a la enseñanza tradicional en las clases de ELE, destacamos el manual del Grupo de Investigación para la Didáctica del Español (GIDE, 2015).

En lo que se refiere a los materiales, se utilizan libros de texto editados en España, así como en Japón. Estos últimos suelen tener explicaciones en japonés y ya están adaptados a las clases de la universidad japonesa por lo que, unido a que su precio es más bajo, son muy utilizados tanto en las clases de gramática como en las de conversación.

Muchos profesores nativos encuentran muy difícil aplicar métodos comunicativos en sus clases de conversación, pero pensamos que, con perseverancia y teniendo en cuenta el contexto de enseñanza japonés, es más que posible, aunque se tarde tiempo en conseguirlo. Nosotras mismas, en nuestro estudio de japonés, hemos experimentado la diferencia de sistemas cuando, en un examen de lectura, la profesora japonesa nos tachó todas las respuestas porque las habíamos escrito usando nuestras propias palabras y no habíamos copiado las palabras literales del texto. Insistimos en la importancia de comprender el contexto y el método de aprendizaje que han tenido nuestros alumnos japoneses hasta llegar a nuestra clase para evitar frustraciones y, recomendamos, como Martínez (2001), tenerlo en cuenta para diseñar nuestras clases.

### **2.3.5. Gamificación en la clase de ELE en Japón**

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, en el contexto universitario de ELE en Japón solo se ha referenciado un proyecto gamificado, consistente en una plataforma donde los estudiantes iban reuniendo puntos, insignias y recompensas según iban completando las tareas propuestas. También podían conseguir puntos en materias de actitud, como, por ejemplo, si llegaban a clase puntuales. Este proyecto fue realizado con una muestra de 92 estudiantes y en las conclusiones del mismo, la autora destaca que el uso de estrategias de gamificación mejoró la motivación de los estudiantes: el 52% marcó niveles altos de aumento de motivación, de los cuales,

más de la mitad de ellos habían marcado la opción “desmotivado” en un cuestionario previo, lo que demuestra la capacidad de la gamificación para mejorar la motivación incluso en este tipo de estudiantes. De la misma forma, también se observó una mejoría en su actitud en el aula, aunque el porcentaje de retrasos y ausencias no cambió, pero se cree que ello se debe a factores externos: ausencia por búsqueda de trabajo, por actividades de los clubs, etcétera. Asimismo, los estudiantes parecieron valorar el refuerzo positivo en modo de puntos, insignias y niveles, por lo que se esforzaron más para conseguirlos. Por otro lado, en cuanto a lo que la autora considera puntos a mejorar, se encuentra la regularidad en la realización de las tareas fuera del aula, puesto que una parte de la clase las hizo al final del semestre. Valoramos también sus palabras con respecto a la competitividad: “hemos confirmado que un alto porcentaje de los alumnos no ven la competitividad como algo motivador” (Prieto Martín, 2013, p.81), puesto que coincide con nuestra experiencia en clase y también con la percepción de no destacar del grupo para mantener su armonía, inherente en la cultura japonesa. Esta autora enfatiza la importancia, pues, de tener en cuenta el contexto y las diferencias culturales de los aprendientes a la hora de diseñar este tipo de actividades.

En cuanto a la propuesta teórica de Díaz Ayuga y Pomata García (2017), estos autores exponen el contexto ideal en el que desarrollar un proyecto que integre el uso de las TIC y la gamificación, contrapuesto al contexto real de las universidades japonesas, que muestran un bajo nivel en competencias digitales de los estudiantes. De la misma forma, destacan el alto interés de los profesores tanto en las TIC como en la gamificación que, para su sorpresa, no se ve reflejado en su aplicación en el aula. Asimismo, en este trabajo se especifican el concepto y los contenidos de una plataforma digital, las mecánicas y dinámicas de la misma, propuestas para estimular la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como posibles inconvenientes con el alumnado japonés.

Aunque nuestro proyecto se haya basado en elementos de gamificación diferentes, los resultados de la experiencia diseñada por Prieto Martín (2013) así como las propuestas de Díaz Ayuga y Pomata García (2017), nos resultaron de gran ayuda para la elaboración de nuestro diseño.

### **3. PROYECTO DE GAMIFICACIÓN**

#### **3.1 CONTEXTO**

En el curso de 2018 nos pidieron impartir una clase optativa para los estudiantes de tercer y cuarto curso en la universidad donde enseñábamos y, puesto que teníamos total autonomía para elegir el contenido, decidimos tener en cuenta las sugerencias que habíamos pedido a unos estudiantes de otra clase optativa que impartimos el año anterior en la misma universidad. En dichos comentarios se repetía el deseo de poder escuchar español de otras variedades lingüísticas, ya que la mayoría de los profesores nativos éramos de procedencia española. Se unía, además, que algunos estudiantes habían realizado estancias en países latinoamericanos y sentían que no podían poner en práctica la variedad lingüística que habían aprendido. A pesar de que el tema estaba completamente fuera de nuestro campo de especialidad, decidimos que sería una buena oportunidad para aprender y, sobre todo, de proporcionar a los estudiantes el contenido que les interesaba así que nos dispusimos a diseñar una clase sobre las diferentes variedades del español. El resultado de ese primer semestre nos dejó insatisfechas con el resultado debido a una serie de razones, por lo que, dado que justo en aquella época estábamos estudiando sobre gamificación, pensamos que podíamos adaptar algunas de sus premisas a ese curso para tratar de mejorar los problemas detectados y, de esta forma, decidimos rediseñar el curso añadiendo elementos de gamificación.

#### **3.2. CLASE SIN GAMIFICACIÓN**

Desde el principio, decidimos que la clase tendría una estructura horizontal, no solo porque pensamos que las clases deberían ser así, sino porque, además, pensábamos solicitar la colaboración de los estudiantes que habían viajado a los países latinoamericanos que íbamos a estudiar y que sabían más sobre vocabulario y acento que nosotras.

El primer obstáculo que encontramos fue la gran cantidad de estudiantes que vino a nuestra clase, más de 50 el primer día, por lo que, como primera medida, creímos necesario limitar esta clase a un total de 30 estudiantes para poder impartirla con la mejor calidad posible.

Una vez limitado el número de estudiantes, en el primer semestre la clase se organizó de tal manera que cada grupo de tres alumnos preparaba una exposición sobre un país de su elección con material que nosotras les proporcionábamos y que, por supuesto, podían ampliar a discreción. Exponían sobre el nivel fonético, gramatical y léxico sobre un material del Instituto Cervantes (2010) y el resto de los estudiantes tomaban notas que se consideraban contenido examinable. El tiempo restante de la clase se organizaba realizando una actividad de escucha y transcripción y, finalmente, visionábamos un fragmento audiovisual del país estudiado, sin sonido, y ellos trataban de ponerle voz haciendo uso del contenido aprendido. Aunque nos parecía que el tiempo para esta tarea era suficiente, los estudiantes siempre estaban muy apurados y a veces no consiguieron terminarla.

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>
20 min	Exposición de tres estudiantes sobre el país de estudio.	Proporcionar contenido teórico de forma horizontal.
10 min	Ampliación de vocabulario por parte de otros estudiantes o la profesora.	Ampliar información, añadir comentarios.
30 min	Actividad de escucha y transcripción.	Practicar la comprensión auditiva
30 min	Visualización de material y poner voz con las características del país estudiado.	Poner en práctica lo aprendido con creatividad.

*Tabla 5. Plan de clase sin gamificación. Elaboración propia.*

Nos gustaría aclarar que, aunque este plan acabó siendo el más utilizado, también incluimos actividades diferentes en las primeras clases, las cuales, con el consenso de los alumnos, fuimos cambiando hasta dar con una estructura de clase en la todos, tanto estudiantes como profesora, nos sentíamos cómodos. Confesamos nuestra sorpresa al ver la gran popularidad y aceptación de la actividad de escucha y transcripción, que nos parecía poco motivadora y de una dificultad muy alta pero que mantuvimos porque los estudiantes así lo quisieron. De la misma forma, la actividad de poner voz les resultó mucho más difícil, quizá por tener que comprender primero el contexto sociocultural del vídeo y también por la dificultad de los estudiantes con niveles bajos de producir contenido en un tiempo limitado.

Al final del semestre les pedimos que escribieran sus impresiones y sugerencias sobre el curso, que resumimos a continuación:

- A la gran mayoría, la clase les pareció interesante y aprendieron mucho sobre las diferencias del español de Latinoamérica. Alguno incluso confiesa que no le interesaban tanto las culturas latinoamericanas pero que la clase había despertado su interés por ellas.
- Algunos, con niveles más bajos, presumimos, hablan de que la clase les ha resultado difícil en general y se han dado cuenta de que tienen que estudiar más, especialmente vocabulario. A pesar de ello, escriben que les ha parecido divertida y la han disfrutado.
- Hay comentarios sobre la diferencia de nivel entre los estudiantes de la clase: entre A2 y C1, siguiendo los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), aunque entienden que no se puede hacer mucho para solucionarlo.
- La parte de las presentaciones les pareció algo aburrida y, además, resaltan la dificultad en tomar notas de las exposiciones de sus compañeros.
- Muchos estudiantes destacan la mejora en su capacidad de escucha gracias a las actividades de escucha y transcripción, pero admiten que les ha resultado demasiado difícil a veces y algunos incluso se quejan de cansancio tras esa parte.
- La tarea de los anuncios tiene opiniones divididas: hay estudiantes a los que les gustó mucho y otros a los que les pareció difícil por falta de imaginación y vocabulario o porque les daba vergüenza. Estos últimos escriben que, aun así, entienden que es una buena actividad para mejorar su nivel.
- Varios estudiantes destacan que hay muchas oportunidades para hablar y comunicarse con los compañeros, aunque no siempre fuera en público.
- Muchos estudiantes aprecian la oportunidad de trabajar con material real.
- Algunos comentan que les gustaría aprender cultura de los países que se estudian, también.
- Y finalmente, un comentario que transcribimos literalmente: “*Ante todo, me gusta que hay risas en la clase*”, confirmando la importancia de la diversión.

Antes de recoger estos comentarios, ya habíamos detectado varios problemas que queríamos mejorar. A saber, la clase nos parecía aburrida en la parte de las

presentaciones porque, aunque el resto de la clase tomaba nota, solo participaban activamente las tres personas que exponían. De la misma forma, y quizás a consecuencia del problema anterior, nos parecía que no había mucha motivación por parte de varios estudiantes, agravado, además, porque, como comentan algunos alumnos en las impresiones, en clase se juntaban estudiantes de niveles básicos (A2) a niveles avanzados (C1) y los de niveles más bajos parecían bastante abrumados por ello y apenas participaban en clase. Debido a esto, observamos que los estudiantes siempre se sentaban con sus amigos, sin apenas variaciones. Finalmente, nos dimos cuenta de que la clase resultaba bastante pasiva y sin objetivo final concreto, ya que las actividades no tenían apenas relación entre ellas.

Asimismo, nos gustaría destacar que algunos estudiantes, en sus presentaciones, utilizaron vídeos de *youtubers* para poder escuchar el acento real de una persona nativa del país que se estudiaba ese día. Nosotras habíamos estado utilizando vídeos mucho más formales pero la idea nos pareció excelente, puesto que nos parecía mucho más cercano al mundo y a la edad de nuestros estudiantes, por lo que decidimos incluir este tipo de material en nuestra clase.

Tomando, pues, como base los comentarios escritos de los estudiantes y nuestras propias observaciones, nos dispusimos a crear nuestro proyecto gamificado.

### **3.3. Diseño del proyecto**

#### **3.3.1. Enfoque inicial: Análisis DAFO**

En esta primera aproximación, seguimos las pautas ofrecidas por Cordero (2018) para el diseño de un proyecto gamificado en cuanto a la necesidad de hacer una reflexión previa y posterior a su puesta en marcha, así como una evaluación que pueda medir de algún modo los resultados.

De esta forma, decidimos comenzar realizando un análisis DAFO, creado por Albert S. Humphrey en los años sesenta y setenta, para tener una idea más clara del enfoque del proyecto y determinar los elementos que queríamos mantener, así como aquello que se necesitaba mejorar en la clase que nos ocupa.





Figura 3. Análisis DAFO. Elaboración propia.

Plantilla descargada de <https://www.superside.com/blog/swot-analysis-templates>

Las conclusiones, pues, de este análisis DAFO fueron que debíamos mantener o incluir actividades similares a las que teníamos, puesto que les resultaban interesantes y divertidas, asegurarnos de que estas actividades les ayudaban a mejorar su capacidad de escucha y expresión, proporcionar más oportunidades de interacción con sus compañeros y seguir trabajando con material real. Decidimos, también, incluir cultura y sociedad, como nos habían pedido.

En cuanto a lo que necesitábamos mejorar, lo más importante, era crear una narrativa con un objetivo final hacia el que progresar, hacer que todas las actividades fueran activas e implicaran a todos los miembros de la clase, idear mecanismos de socialización que permitieran trabajar a los estudiantes con personas diferentes, no solo con sus amigos y, finalmente, disminuir el nivel de dificultad de algunas actividades o

pautarlas para facilitar su realización. Puesto que esta era una clase optativa, no podíamos saber de antemano qué estudiantes iban a tomarla ni si los conocíamos previamente o no, por lo cual no podíamos hacer un estudio de las características individuales de cada estudiante, por lo que decidimos basarnos en las características generales expuestas por Martínez (2001), así como en nuestra propia experiencia con el alumnado japonés. Asimismo, éramos conscientes de que habría diferentes estilos de aprendizaje entre nuestros estudiantes, por lo que tuvimos en cuenta la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (2009) y tratamos de incluir tareas que abarcasen a todos los tipos: verbal-lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, musical y naturalista.

### **3.3.2. Criterios para diseñar un proyecto gamificado en una clase de ELE**

Para ayudarnos en el diseño de proyectos gamificados en las clases de segundas lenguas, Herrera nos proponía los siguientes criterios:

1. Marcar claramente el objetivo de la clase y planificar teniendo en cuenta siempre esta meta. Todos los participantes deben tener claro a qué tipo de desafíos se van a enfrentar. Es decir, poner en práctica el apartado de “confianza o seguridad” del modelo ARCS de motivación de Keller (2010)

2. Colocar al jugador/aprendiente en el centro de todo el proceso y mantener constantemente en el punto de mira el nivel de conocimientos y habilidades adecuado. Es decir, tener en cuenta los apartados de “relevancia” y “satisfacción” en el modelo de motivación de Keller (2010).

3. Pensar el plan de trabajo a medio y largo plazo, no solo como una gamificación inmediata y aislada.

4. Potenciar todas las estrategias que permitan una retroalimentación continua y significativa.

5. Intentar trabajar con una gamificación profunda para que el diseño de la experiencia no se quede solo en niveles, puntos e insignias.

6. Buscar el equilibrio entre los componentes competitivos y los colaborativos.

7. Ajustar de forma adecuada el uso de las recompensas para evitar una sobreexplotación de este recurso.

8. Y según el autor, quizás la más importante, buscar la diversión. Una tarea que resulte divertida de realizar es por definición una actividad relevante y significativa para los participantes, lo que permitirá un aprendizaje eficaz.

### **3.3.3. Selección y justificación de elementos de gamificación**

En esta sección nos gustaría aclarar que, tras una detallada investigación sobre el material referente a la gamificación, encontramos elementos con los que nos encontrábamos más cómodas y otros que no creímos conveniente incluir. Entre los primeros, se encontraban la narrativa, la interacción, la cooperación, las emociones y los retos, que teníamos mucho interés por potenciar. En el segundo grupo, se encontraban elementos que reflejaban la competición entre los estudiantes (puntos, tableros) o que ofrecían recompensas por cada logro conseguido. En el caso de los elementos de competición, no dudamos de su efectividad, pero pensamos que, en nuestro contexto, y también basado en nuestra observación, habría una mayoría de estudiantes que no se sentirían cómodos compitiendo ni viendo sus resultados expuestos y comparados con otros, como establecían las conclusiones de Prieto Martín (2013) en las cuales una mayoría de estudiantes afirmaba que no sentía motivado compitiendo. En este sentido, además, estamos de acuerdo con los principios de las escuelas Montessori: “Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia y la competencia es el principio de toda guerra”. (Lipnisky, 2012).

De esta forma, teniendo en cuenta todo ello y que en la sociedad japonesa ya encontramos el elemento de la competición desde edades muy tempranas, decidimos en este caso aplicar metodologías basadas en la cooperación para potenciar más estos valores, que no son desconocidos para los estudiantes, tampoco, puesto que también están presentes en la sociedad japonesa. En cuanto a las recompensas, dado que es un elemento de competición, decidimos sustituirlas por otros recursos motivadores para favorecer la integración de los componentes del grupo y evitar que hubiera ganadores y perdedores. De esta manera, decidimos, por ejemplo, enviar insignias de forma individual y privada a los estudiantes que hubieran destacado en algún criterio.

En términos generales, pues, pretendíamos dar más peso a una gamificación profunda, basada en la narrativa y en la interacción, que en conseguir puntos y recompensas. Quizá tenga que ver en esta percepción el que nos sentimos más narradoras que jugadoras al uso, aunque nos gustaría aclarar que no descartamos poder introducir estos elementos en etapas posteriores. De la misma forma, puesto que eran nuestra primera experiencia gamificada, queríamos empezar introduciendo elementos de forma progresiva.

De este modo, tomando como base la clasificación de Werbach y Hunter (2013), decidimos incorporar a nuestros proyectos los siguientes elementos:

**Dinámicas:** narrativa, relaciones e interacciones, emociones, progreso o evolución, restricciones o limitaciones (tiempo, uso de tecnología, diccionario, etc.)

**Mecánicas:** retos y objetivos, cooperación, *feedback* o retroalimentación.

**Componentes:** insignias, misiones, equipos.

Posteriormente, una vez elegidos los elementos, elaboramos el siguiente plan de clase:

Tiempo	Actividad	Objetivo
5 min	Introducción de la narrativa donde se informa qué país se estudiará ese día.	Despertar curiosidad e interés
5 min	Se reparten al azar lugares de ese país. Tienen que buscar a otras dos personas que tengan ese mismo lugar	Agrupaciones diferentes para ayudar a conocerse y a cohesionarse.
10 min	Se busca y se pone en común información sobre ese país: capital, localización, moneda, gentilicio, etc.	Colaborar en grupo para lograr un objetivo común: el contexto del país estudiado.
15 min	En gran grupo, se leen con detenimiento las características fonéticas, gramaticales y léxicas de ese país y se ofrecen las explicaciones pertinentes.	Proporcionar contenido teórico.
15 min	Visualización de un <i>youtuber</i> del país estudiado donde explica palabras de uso frecuente.	Proporcionar contenido práctico en contexto y con material auténtico.
10 min	Práctica de repetición de alguna de las partes del vídeo	Reconocimiento de los elementos teóricos previamente estudiados y práctica de los mismos

15 min	Cada grupo elige una palabra de las estudiadas y crea una conversación que después pondrán en común.	Comprobación de la comprensión del contenido y oportunidad de practicar y afianzar el vocabulario
15 min	Entrega de la tarea final, a realizar fuera de la clase. Tienen que grabar un vídeo juntos y entregarlo en un plazo de 7 días.	Crear y producir su propio contenido con todo lo estudiado en la clase.

Tabla 6. Plan de clase del Semestre 1. Elaboración propia.

### **DINÁMICAS:**

**Narrativa:** Lo primero que incorporamos fue una narrativa que diese estructura a la clase: una agencia de cooperación internacional les había contratado para realizar diferentes trabajos en países latinoamericanos, por lo cual, debían aprender las características del español de esos países así como una pequeña lista de vocabulario. Cuando estuviesen preparados, se les entregaría la tarea final que debían realizar. Para introducir esta narrativa se prepararon pequeños vídeos con la herramienta Powtoon o les narrábamos nosotras mismas. De esta forma, cumpliría con el apartado de “atención” del modelo ARC de Keller (2010). Con este elemento, además, tratábamos de dotar a la clase de un objetivo final con pequeñas tareas que progresivamente irían preparando a los estudiantes hasta llegar a él.

Puesto que el elemento de la narrativa es común a todas las culturas, nos pareció que la nacionalidad de los aprendientes en este caso no era relevante. Si acaso, resultaría una ventaja, viendo la descomunal y exitosa industria del entretenimiento japonesa y lo acostumbrados que nuestros estudiantes están a ella.

**Relaciones e interacciones:** En las impresiones de la clase sin gamificación, los estudiantes valoraban positivamente el hecho de haberse podido relacionar y comunicarse con sus compañeros. Recordando que esta era una de las tendencias mencionadas por Martínez (2001) en cuanto a que los japoneses solían ser interdependientes y, por lo tanto, se obtiene un mejor rendimiento cuando trabajan en grupos pequeños, decidimos hacerlo de esa forma y trabajar durante toda la clase en pequeños grupos de tres personas como máximo. Sin embargo, habíamos observado que se solían sentar y agrupar solo con gente a la que conocían, lo cual dejaba fuera a algunos estudiantes que no conocían a nadie y al mismo tiempo, dejaba fuera la oportunidad de enriquecerse trabajando con personas diferentes. Por esta razón, decidimos que en cada clase trabajaríamos con diferentes agrupaciones, decididas al

azar con apellidos o con regiones del país de esa sesión. Valoramos también que, para algunos estudiantes, más inseguros, sería duro salir de su zona de confort y trabajar con gente desconocida, pero pensamos que las ventajas superaban a las posibles desventajas por lo que decidimos intentarlo, estando siempre muy atentas a este punto concreto.

**Emociones:** Uno de los puntos que más habíamos echado en falta en la clase sin gamificación era despertar curiosidad por lo que se iba a estudiar. Por lo tanto, decidimos incorporar la anteriormente mencionada narrativa para interesar e implicar al estudiante en el proceso desde el principio de la clase.

**Progreso o evolución:** La mayoría de los estudiantes, excepto los que habían realizado estancias en Latinoamérica, apenas tenía información sobre los países que íbamos a estudiar por lo que era completamente necesario ir adquiriendo información tanto de forma como de contenido sobre el español de ese país para poder realizar la tarea final. En la primera fase, les proporcionamos pautas sobre las características fonéticas y gramaticales con el mismo material que habíamos utilizado en curso anterior y cuando ya lo habían anotado, pasábamos a la siguiente fase: escuchar material auténtico donde uno o varios *youtubers* del país estudiado explicaban algunas palabras que se usaban en su país. En las impresiones del curso anterior, muchos estudiantes valoraban muy positivamente la tarea de escucha y transcripción por lo que decidimos modificarla para que el contenido de la transcripción tuviese sentido dentro de la narrativa de la clase: aprender vocabulario y su significado. Una vez comprobado el vocabulario, se repetían algunas partes donde podían verse las características estudiadas en la fase de fonética y gramática con algunos ejercicios de *shadowing* y a continuación, se pasaba a la fase de comprobación del contenido léxico: cada grupo elegía una palabra y preparaba una pequeña conversación utilizándola que posteriormente pondrían en común.

Una vez terminadas estas fases, llegábamos por fin a la tarea final, que habíamos guardado en secreto para mantener la curiosidad. Una persona de cada grupo se acercaba a la mesa de la profesora y recibía las instrucciones escritas para la tarea. El tiempo restante de clase se dedicaba a prepararla y/o decidir de qué parte se iba a encargarse cada componente. Una vez preparada, debían grabar un vídeo con todos los participantes y enviárselo a la profesora para su evaluación.

Con esta organización de la clase, esperábamos que los estudiantes sintieran que estaban progresando hacia el objetivo final adquiriendo los conocimientos necesarios en diferentes etapas.

**Restricciones o limitaciones:** La restricción más importante fue la del tiempo, no solo los 90 minutos de clase, sino el que se disponía para cada tarea puesto que había mucho contenido que completar. También restringimos el uso de teléfonos móviles a uno por grupo para evitar que se desconcentraran con contenidos diferentes.

### **MECÁNICAS:**

**Retos y objetivos:** El reto más importante era el de llegar a la tarea final y el objetivo era, por supuesto, realizarla con éxito, pero en el proceso también había pequeños retos como, por ejemplo, conseguir la información suficiente sobre el contexto o captar el significado de todas las palabras del vocabulario del vídeo.

**Cooperación:** Los estudiantes tuvieron que cooperar desde el principio de la clase. La primera tarea consistía en averiguar datos sobre el contexto del país estudiado, que normalmente, se dividían para que cada componente del grupo se encargara de dos o tres. En las tareas de adquisición de léxico, los estudiantes escuchaban el vídeo una vez y después, ponían en común con su grupo lo que habían captado, convirtiéndose así en pequeñas comunidades de conocimiento.

**Feedback o retroalimentación:** En cada prueba en la que se tenía que averiguar algo, como las mencionadas del contexto o del vocabulario se proporciona la respuesta correcta inmediatamente después de la tarea, por lo que los estudiantes reciben retroalimentación de su progreso puntualmente.

### **COMPONENTES:**

**Insignias:** Para proporcionar un tipo de *feedback* extra a los estudiantes, decidimos usar un sistema de insignias como refuerzo positivo. Los criterios que más nos interesaba reforzar era el de acento, expresividad y creatividad. El primero, por estar relacionado directamente con el contenido de la clase y los otros dos porque son destrezas que sabemos que les cuestan mucho a los estudiantes japoneses. De esta forma, elaboramos tres insignias, una por cada categoría, y después de evaluar el vídeo

que nos enviaban los estudiantes, se las enviábamos a los estudiantes que habían destacado especialmente en ese campo.

De esta forma, los estudiantes que no recibían ninguna insignia entendían que debían mejorar y los estudiantes que sí las recibían entendían que lo habían hecho bien y debían seguir así. Adjuntamos una imagen, a modo de ejemplo, de una de las insignias.



*Imagen 2. Insignia de Creatividad. Ruiz, B. (2018)*

**Misiones:** En relación con la narrativa de la parte de dinámicas y de los retos y objetivos de la parte de las mecánicas, las misiones se entregaban después de superar todos los retos anteriores y, como varios estudiantes habían pedido en el curso anterior, incluían temas culturales y sociales. Adjuntamos algunos ejemplos de instrucciones de estas tareas finales en el anexo 1.

**Equipos:** Relacionado con el trabajo en grupo y la cooperación de los niveles anteriores, cada grupo de tres personas necesitaba trabajar como un equipo para resolver los retos y realizar la tarea final.

Finalmente, aunque no forma parte del proyecto gamificado, sino de la evaluación del curso, decidimos incluir el siguiente sistema: la tarea final que realizaban en cada clase, el vídeo, contaría hasta un total de 5 puntos de acuerdo a los siguientes cinco criterios: gramática, vocabulario, expresión, acento y creatividad. Adjuntamos la rúbrica en el anexo 2. El objetivo de esta forma de evaluación era dar importancia al resultado de cada clase y no dejar la mayor parte de la nota en un examen final sin relación con el proceso ni el progreso de cada clase. De esta forma, la asistencia a clase cobraba una importancia muy significativa, puesto que, si faltaban a clase sin justificación, perderían la posibilidad de obtener 5 puntos, ya que no realizarían la tarea final. Dudamos mucho sobre la opción de comunicar a los estudiantes la puntuación que



obtenían en cada clase, pero finalmente decidimos no hacerlo porque nos preocupaba que condicionara de forma negativa a los estudiantes que tenían menos puntos y que, los estudiantes que obtenían más puntos, se relajaran en exceso.

Una vez terminado el proyecto de gamificación, lo pusimos en marcha en el siguiente semestre, pero nos encontramos con un obstáculo que influyó notablemente en el éxito del proyecto: los estudiantes tuvieron muchos problemas para encontrar tiempo después de clase para realizar el vídeo de la tarea final. Puesto que en esa clase se reunían estudiantes de diferentes cursos y especialidades, tenían diferentes horarios y les resultó difícil encontrar horas en las que los tres componentes del grupo estuvieran libres. A ello se unía que algunos estudiantes vivían muy lejos de la universidad y no podían desplazarse hasta allí fuera del horario de sus clases.

Teniendo en cuenta este contexto, y los comentarios de los estudiantes, decidimos modificar nuestro plan de clase del siguiente semestre, al que nos referiremos como “semestre 2”, para poder realizar la tarea final dentro del tiempo de clase.

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>
5 min	Introducción de la narrativa donde se informa qué país se estudiará ese día.	Despertar curiosidad e interés
5 min	Se reparten al azar lugares de ese país. Tienen que buscar a otras dos personas que tengan ese mismo lugar	Agrupaciones diferentes para ayudar a conocerse y a cohesionarse.
10 min	Se hace una sesión de <i>Kahoot</i> con preguntas sobre el contexto del país a estudiar.	Colaborar en grupo para lograr un objetivo común: el contexto del país estudiado.
15 min	En gran grupo, se leen con detenimiento las características fonéticas, gramaticales y léxicas de ese país y se ofrecen las explicaciones pertinentes.	Proporcionar contenido teórico.
15 min	Visualización de un <i>youtuber</i> del país estudiado donde explica palabras de uso frecuente.	Proporcionar contenido práctico en contexto y con material auténtico.
30 min	Cada grupo recibe un papel con un rol numerado dentro de la tarea final, que es explicada. La preparan consultando las dudas que sean necesarias	Crear y producir su propio contenido con todo lo estudiado en la clase.
10 min	La profesora graba un vídeo de todos los grupos por orden de aparición.	Realizar una tarea audiovisual colaborativa con todos los estudiantes de la clase.

Tabla 7. Plan de clase del semestre 2. Elaboración propia.

En este nuevo proyecto modificamos la parte final de la clase de la siguiente manera: eliminamos la actividad en la que tenían que hacer una conversación con una palabra estudiada ya que, además, no guardaba relación con la tarea final, e incrementamos el tiempo dedicado a preparar la tarea final.

De la misma forma, disminuimos la duración del vídeo a un minuto por grupo, en contraposición a los 3 o 4 minutos que habíamos pedido en el plan anterior y decidimos dar un giro al elemento de la narrativa: en vez de entregar las mismas instrucciones a todos los grupos, para evitar resultados muy similares y repetitivos, decidimos plantear una situación cultural o social y entregar a cada grupo un rol a interpretar dentro de esa situación. Los roles estaban numerados e incluían opiniones desde varios ángulos sobre la situación planteada. Nos inspiramos para ello en el *Juego de la Paz Mundial* de Hunter (2011) y, de esta forma, pretendíamos también desarrollar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes y animarles a buscar y escuchar siempre diferentes perspectivas cuando se enfrentan a un problema. Adjuntamos en el anexo 3 un ejemplo de las instrucciones de una tarea final del semestre 3, en el que mantuvimos el mismo plan de clase que en el semestre 2.

Una vez preparada la conversación, se ponían en pie y se distribuían por la clase en el orden numérico que tuviera su rol y la profesora procedía a grabar un solo vídeo de unos diez minutos de duración con el resultado de todos los grupos. Puesto que era la primera vez que veían lo que habían hecho otros grupos, esta última actividad creaba gran expectación, así como risas y aplausos cuando había buenas interpretaciones.

Otro de los puntos que modificamos, siguiendo los comentarios de nuestros estudiantes, fue situar las conversaciones dentro de un contexto informal, puesto que, en la primera versión, muchos encontraban difícil usar el vocabulario informal que habíamos aprendido en clase. Nos pareció un comentario acertadísimo y muy razonable por lo que nos esforzamos en plantear contextos informales en todos los roles de la tarea final.

Finalmente, también a petición de los propios estudiantes, decidimos cambiar la manera de conseguir información sobre el contexto de la tercera tarea de la clase, que en el semestre 1 había sido a través de sus teléfonos móviles, a proporcionar esa información con la herramienta *Kahoot*, que habíamos utilizado una vez en el semestre anterior con gran éxito.

Estas modificaciones introdujeron nuevos elementos de gamificación en el apartado de las mecánicas, que enumeramos a continuación:

**Competición:** Introducida por el juego *Kahoot* que, como beneficio añadido, fomentaba la interacción entre personas que quizás no se conocían y, gracias a la rápida toma de decisiones que motiva este juego, empezaban a trabajar en equipo. Aunque no éramos muy partidarias de introducir elementos de competición, en este caso jugábamos en grupos, lo cual minimizaba la presión individual y, además, los ganadores recibían la satisfacción de haber ganado y un aplauso de los demás, que no es poco, pero ningún beneficio adicional en cuanto a puntos.

**Turnos:** Esta mecánica se hizo necesaria en la tarea final para que la historia que se estaba contando tuviera sentido. Cada grupo debía respetar el orden de actuación y estar en silencio, en lo posible, durante el turno de otros grupos.

De la misma forma, en esta nueva versión decidimos elaborar una página web en la plataforma Genially donde se incluyera todo el material que se iba a usar en la clase, excepto el de los roles de la tarea final:



Imagen 3. Página principal de los materiales del curso. Elaboración propia.

Al hacer click en cada país, llegábamos a una pantalla con la página del Instituto Cervantes correspondiente a ese país, una etiqueta en la cual, al hacer click, podíamos ver el vocabulario que íbamos a aprender ese día, enlaces a los vídeos que habíamos utilizado para editar el vídeo final que proyectábamos en clase y, finalmente, uno o más

vídeos relacionados con la tarea final, aunque los estudiantes no sabían en qué iba a consistir esta.

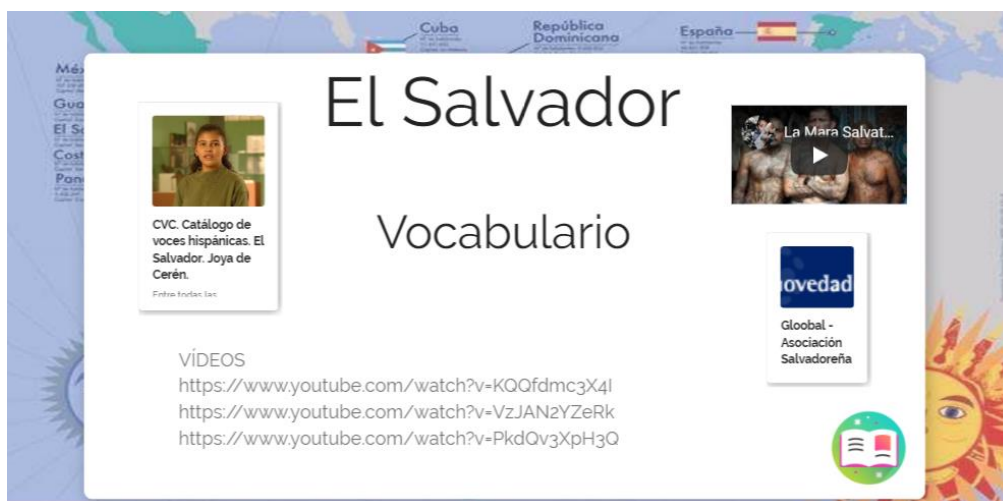


Imagen 4. Página con los materiales de El Salvador. Elaboración propia.

De esta forma, los estudiantes podían consultarlo durante la clase en cualquier momento y también en su casa, si querían preparar la siguiente clase o estudiar antes del examen.

### 3.4 Evaluación

Finalmente, antes de poner en práctica tanto la versión del semestre 1 como la del semestre 2, comprobamos que respondían satisfactoriamente a las seis preguntas propuestas por Herrera para evaluar el diseño de proyectos gamificados de segundas lenguas. Este autor nos sugiere una rúbrica uniendo los 6 criterios de Willis (2008) mencionados anteriormente, con el esquema propuesto por Sykes y Reinhardt (2012), que analiza los siguientes cinco aspectos: metas, interacción, retroalimentación, contexto y motivación. Tomando, pues, como base estas dos propuestas, Herrera nos proporciona esta lista de preguntas, a las que damos respuesta:

#### 1. ¿Es motivador para el alumno? ¿de qué manera?

Creemos que lo es, debido a la organización de la clase en pequeñas tareas que proporcionan el contenido necesario para llegar a la tarea final. También esperamos que la narrativa les resulte interesante y despierte su curiosidad.

**2. ¿Se centra en el significado? ¿o sólo pone en práctica formas lingüísticas?**

Se necesitan las dos dimensiones, tanto gramatical como léxica, y la tarea final evalúa ambas, así como otros criterios adicionales como la expresión o la creatividad. No obstante, dado que uno de los objetivos de nuestra clase es presentar las variedades del español de un país latinoamericano, es inevitable poner peso en la forma, también.

**3. ¿Se produce interacción entre los participantes? ¿de qué manera?**

Se produce interacción entre los participantes durante toda la clase, de principio a fin: empezando por la tarea de contexto, pasando por la puesta en común de lo que se ha captado en el vídeo de vocabulario, hasta la preparación y representación de la tarea final.

**4. ¿Cuenta con una meta o un producto final comunicativo claramente reconocible?**

Sí, en el semestre 1, el producto final es un vídeo realizado en grupo a partir de unas instrucciones previas. En el semestre 2, el producto final consiste en un vídeo realizado de forma colaborativa entre todos los grupos donde el objetivo es poner en práctica lo que se ha aprendido en la clase ese día en una pequeña conversación informal dentro de un rol asignado.

**5. ¿Los participantes reciben retroalimentación de su progreso? ¿de qué modo?**

En el caso de la actividad utilizando *Kahoot*, el *feedback* es instantáneo y, en el resto de las actividades, la profesora proporciona el *feedback* necesario para confirmar el progreso o corregir posibles errores. Después de analizar el vídeo, se envían insignias a los estudiantes que hayan destacado en alguna de las categorías evaluadas.

**6. ¿Está relacionado con acciones del mundo real?**

El curso, en su totalidad, está relacionado con el mundo real, puesto que se estudia la variedad del español de países concretos utilizando material auténtico como, por ejemplo, vídeos de personas del país estudiado, pero, además, las

tareas finales se centran en contenidos culturales o sociales reales investigados y recopilados previamente por la docente.

## **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **4.1 Universo de estudio.**

El presente estudio se realizó a lo largo de tres semestres con estudiantes de una asignatura de libre elección que impartíamos de forma autónoma, sin compartir clase con otro docente, lo cual fue una de las razones clave para seleccionarla como objeto de nuestra investigación, ya que nos proporcionaba la oportunidad de implementar cambios en el diseño de la clase con total libertad. Esta asignatura se enmarca dentro de los estudios de español de una universidad japonesa especializada en idiomas, donde el programa académico consta de cuatro cursos y tiene como objetivo el aprendizaje del idioma y de las culturas hispanohablantes. Dicha asignatura se desarrolla a lo largo de 13 clases junto con una actividad de *Active Learning* que los estudiantes tienen que realizar de forma autónoma fuera del horario de clase.

A esta clase optativa pueden asistir estudiantes de tercer y cuarto curso, así como estudiantes que se encuentren repitiendo algunas asignaturas de segundo curso que hayan superado un cierto número de créditos. Esta variedad de estudiantes se tradujo en que en la clase coexistieran desde niveles intermedios bajos hasta niveles avanzados, ya que algunos estudiantes habían realizado estancias de un año en algún país hispanohablante.

En principio, la clase no estaba limitada en cuanto al número de estudiantes que podían tomarla; sin embargo, al venir más de 50 estudiantes el primer día de clase del semestre 1, decidimos que, para ofrecer la mejor calidad posible, limitaríamos el número de estudiantes a una cantidad cercana a 30. Para seleccionarlos, se les pidió que escribieran un correo electrónico a la docente explicando su interés en la clase, por qué querían asistir, su experiencia en el estudio del español, etcétera, y la selección se decidió en base a criterios de calidad de su redacción, así como en la calidad de sus argumentaciones. En el segundo semestre se matricularon 33 estudiantes, por lo que decidimos aceptarlos a todos y en el tercer semestre se matricularon 16 por lo cual, el

número de estudiantes objeto de estudio fue de 78: 28 de género masculino y 50 de género femenino, de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años.

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la asignatura, se siguieron los siguientes criterios:

- 12 clases con un valor de hasta 5 puntos por clase: 60 %
- Un examen final en la última clase: 30%
- Una actividad de *Active Learning*: 10%

#### **4.2 Fases de la investigación**

La investigación consiste en un estudio de caso, centrado en la implementación y análisis de un programa educativo basado en metodologías de enfoque gamificado en un grupo de estudiantes universitarios japoneses de la asignatura de idioma español como segundo idioma. El objetivo es determinar la recepción y aceptación de dicho programa entre los estudiantes, para constatar si un enfoque de este tipo podría ser adecuado en la clase de ELE de las universidades japonesas.

La investigación se desarrolló a lo largo de un proceso organizado en cinco fases:

1ª Fase. Definición del problema y preguntas de la investigación. La primera fase de esta investigación fue la observación y la constatación de varios problemas en nuestras clases que queríamos resolver, así como la decisión de tratar de resolverlos a través de un proyecto gamificado para comprobar si esta técnica podía ser efectiva en nuestro contexto de clases. Así pues, las preguntas de investigación serían: ¿Puede un proyecto gamificado resolver o mejorar algunos de los problemas que surgen en una clase de ELE en una universidad japonesa, así como reforzar los puntos positivos de dicha clase? ¿Responden positivamente los estudiantes japoneses universitarios a una clase gamificada en ELE?

2ª Fase. Fundamentación teórica y aproximación conceptual. En la segunda fase, recopilamos información de diversas fuentes para conformar un marco teórico que diese soporte a nuestra investigación. Asimismo, realizamos cursos sobre gamificación para alcanzar un grado de profundidad más alto y comprender mejor cómo podíamos aplicarlo en nuestras clases.

3ª Fase. Diseño del proyecto y experimentación. En la tercera fase, diseñamos una primera versión de proyecto gamificado teniendo en cuenta nuestro contexto e incluyendo los elementos que considerábamos que mejor se adaptaban a él, y lo pusimos en práctica en el siguiente semestre. Tras esta experiencia, recogimos las opiniones de los estudiantes a través de un cuestionario que nos sirvió, junto a nuestra observación, para comprobar cómo había ido el curso y los posibles problemas que habían surgido. Los resultados numéricos del cuestionario se presentaron en forma de gráfico, mientras que los comentarios que los estudiantes escribieron se clasificaron en base a su temática y se transcribieron literalmente, incluyendo los errores con los que habían sido escritos, siempre que dichos errores no interfiriesen con la comprensión.

4ª Fase. Evaluación del proceso y recopilación de datos. En la cuarta fase, tomando como base el análisis de resultados de la fase anterior, modificamos nuestro proyecto para mejorar las partes que no habían funcionado bien y también para reforzar las que sí habían tenido un resultado positivo. De nuevo, recogimos las opiniones de los estudiantes con un cuestionario y pusimos en práctica observación participante. Los datos fueron presentados de la misma manera descrita en la fase tercera.

5ª Fase. Análisis e interpretación de los datos. Finalmente, en la quinta fase, analizamos los resultados y establecimos las conclusiones pertinentes.

#### **4.2.1. Herramientas de recogida de datos.**

En cuanto a la recogida de datos, nos servimos de las siguientes herramientas: un **cuestionario** con preguntas en forma de escala abiertas a comentarios adicionales, así como **observación participante**.

**El cuestionario.** De acuerdo a Corbetta (2007), elaborar un cuestionario es complicado y, además, difícil de formalizar porque no hay reglas, por lo cual, para hacer un buen cuestionario, este autor nos ofrece solo estas recomendaciones: tener experiencia de investigador —o en su defecto, consultar otros cuestionarios—, conocimiento de la población a la que va destinado el cuestionario y claridad de las hipótesis de investigación.

No tenemos una dilatada experiencia como investigadoras, pero sí conocíamos la población a la que estaba destinada el cuestionario. De la misma forma, teníamos claras



las preguntas de la investigación por lo cual nos dispusimos a elaborar los cuestionarios que entregaríamos a nuestros estudiantes, los cuales adjuntamos en el anexo 4.

Dicho cuestionario se componía de 17 preguntas, en 15 de las cuáles, pedimos a los estudiantes evaluar lo que se preguntaba con una escala tipo Likert, con valores de 1 a 5 puntos: el número 1 significaba que les había parecido muy mal, el número 2, mal, el número 3, normal, el número 4, bien y, por último, el 5 significaba que les había parecido muy bien. Asimismo, estas 15 preguntas estaban organizadas en las siguientes secciones:

**1. Actividades.** En esta sección preguntamos sobre las siguientes actividades de la clase: hacer grupos al azar, investigar el contexto de un país, captar el significado del vocabulario de los vídeos de *Youtube* y, por último, la tarea final.

**2. Estructura.** En esta sección preguntamos su opinión sobre la forma de aprendizaje a través de varias fuentes, su motivación al recibir insignias, la progresión de tareas hasta el objetivo final, su participación con un rol en una historia para la tarea final y, finalmente, su opinión sobre el sistema de evaluación de 5 puntos por clase.

**3. Tecnología.** En la primera versión del proyecto gamificado se usaba más tecnología que en la versión posterior, por lo cual, consideramos pertinente saber si los estudiantes habían tenido problemas de uso y, de ser así, cuáles.

**4. Relaciones.** En esta sección quisimos saber qué les había parecido el trabajo en grupos y si habían tenido algún problema durante ese proceso.

**5. Objetivos.** En la última sección preguntamos si pensaban que el objetivo de aprendizaje se había cumplido y también, su opinión sobre la inclusión de temas sociales y culturales dentro de esos objetivos.

**6. Opinión del curso.** En esta sección había una única pregunta sobre su opinión del curso en general.

Nos gustaría resaltar que en todas las preguntas dejamos un espacio en un lateral donde animamos a los estudiantes a dejar los comentarios que considerasen pertinentes. Finalmente, el cuestionario se completaba con dos preguntas abiertas sobre las tareas finales que más y menos les habían gustado y el por qué, así como lo que les había parecido positivo del curso y lo que se podía mejorar.

**La observación participante.** En cuanto a la observación participante, se puede definir como una técnica para recopilación de datos de comportamiento no verbal que incluye la intervención del investigador en el objeto estudiado con la intención de describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones (Corbetta, 2007). Se busca implicación e identificación, no objetividad y distancia. En el caso de la observación participante, como en el resto de técnicas cualitativas, no hay procedimientos normalizados, pero Corbetta nos ofrece algunas sugerencias al respecto.

En primer lugar, propone dos fases: una fase de descripción de cada una de las cuestiones abordadas por el investigador, con interpretaciones, en un contexto cultural e histórico y dentro de una red de relaciones sociales. Y una fase de clasificación, en la que, tras la observación, el investigador captará repeticiones y similitudes entre distintos objetos sociales que le permitirán construir clasificaciones como, por ejemplo, temporales, en función de sus similitudes y diferencias, etcétera. Según este autor, el análisis de datos de la observación participante es un proceso continuo que tiene lugar durante la propia observación. Por lo tanto, el análisis de los datos es también retroactivo y cíclico.

En cuanto al objeto de observación, de acuerdo a Corbetta, debe ser selectiva y en un principio, dictada por la teoría, aunque el investigador tiene mucha más autonomía que en el enfoque cuantitativo, puesto que, a diferencia de otros métodos de investigación, en la observación participante el investigador selecciona los objetos de observación en el curso de la propia investigación.

De acuerdo entonces a estas recomendaciones de Corbetta, decidimos recoger datos después de cada actividad atendiendo a los siguientes criterios: interacción, interés/motivación y participación, entre otros, con el objetivo de establecer una tipología de estudiantes y su reacción a la técnica propuesta.

## **5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este apartado vamos a presentar los resultados de los tres semestres del proyecto gamificado por separado, puesto que tanto las actividades como la estructura de la clase en el semestre 1 difiere en algunas partes de los semestres 2 y 3. El número

de estudiantes en la clase del primer semestre fue 29, en el segundo semestre fue 33 y en el tercero, de 16.

En aras de una mayor claridad en la presentación de resultados, usaremos la terminología “muy bien, bien, regular, mal y muy mal”, correspondiente respectivamente a los números 5, 4, 3, 2 y 1.

## 5.1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En esta sección expondremos en forma de gráficos los resultados recogidos a través de un cuestionario que dividimos en seis secciones: actividades, estructura, tecnología, relaciones, objetivos y opinión del curso. De la misma forma, también compartiremos los comentarios que los estudiantes escribieron en cada pregunta, clasificados por temas, así como las respuestas de los estudiantes en las dos últimas preguntas abiertas: qué tarea final les gustó más y menos y, finalmente, qué les pareció positivo y negativo del curso. Hemos elegido un tipo de gráfico donde se aúnan en una columna los resultados de los tres semestres, cada uno con un color diferente, porque pensamos que resulta más fácil de visualizar cuál es la respuesta más seleccionada en el total de los tres semestres.

**5.1.1. Actividades.** En la primera sección del cuestionario se encontraban las preguntas relativas a las actividades realizadas en clase: formar grupos al azar con los apellidos más populares del país estudiado o de lugares del país que se estudiaba ese día, buscar información sobre el contexto, captar el vocabulario de un vídeo y, por último, la tarea final.

### 1. Formación de grupos

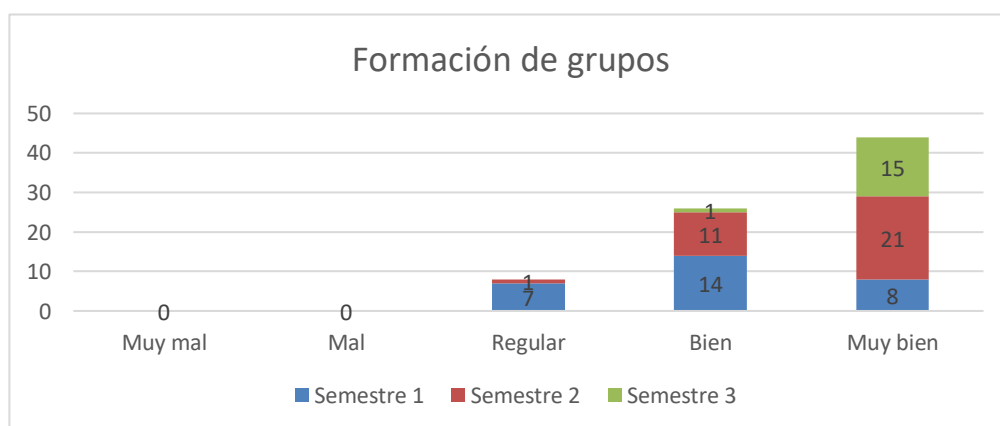


Gráfico 1. Resultados de la pregunta sobre formación de grupos.

## Semestre 1

En el semestre 1, la opción mayoritaria fue “bien” pero, puesto que a 22 estudiantes el 75% de la clase la actividad les pareció “bien” o “muy bien”, consideramos que el resultado fue positivo, aunque con espacio para mejorar. Hubo seis comentarios en esta pregunta relacionados con los siguientes temas:

- **Socialización:** *“Me parece muy bien porque yo puedo conocer a muchas personas”. “Podemos hablar con las personas desconocidas”.*
- **Conocimiento/aprendizaje:** *“Para conocer los países más, me gustó mucho esto”. “Aunque sean apellidos populares, no los sabía, pero me alegro de poder conocerlos en la clase”.*
- **Mejoras/sugerencias:** *“La idea es muy buena, pero quería saber otros apellidos porque podíamos saber solo un apellido”. “Bien, pero no lo compartimos mucho, solo podemos saber el nuestro”.*

Estos comentarios muestran que les pareció positivo conocer e interactuar con otras personas, que era uno de nuestros objetivos, y también se alegraron de conocer factores culturales del país estudiado. Asimismo, nos muestra también su interés por conocer la información que tenían los otros grupos, por lo que marcamos este como un punto a mejorar por nuestra parte.

## Semestre 2

En este semestre los resultados fueron mucho más positivos que en el semestre 1, puesto que el 63% de la clase eligió la opción “muy bien”, seguida por la opción “bien”, elegida por el 33% de los estudiantes. La dinámica de esta actividad es igual en los dos semestres, por lo cual creemos que deben considerarse otros factores, que comentaremos posteriormente. No hubo comentarios en esta pregunta.

## Semestre 3

En este semestre los resultados fueron todavía mejores que en el semestre 2, con 15 personas que seleccionaron la opción “muy bien” y solo una que eligió la opción “bien”. Quizá pueda deberse al menor número de estudiantes en la clase de este semestre, lo cual contribuyó a crear una atmósfera más cómoda. No hubo comentarios en esta pregunta.

## 2. Contexto

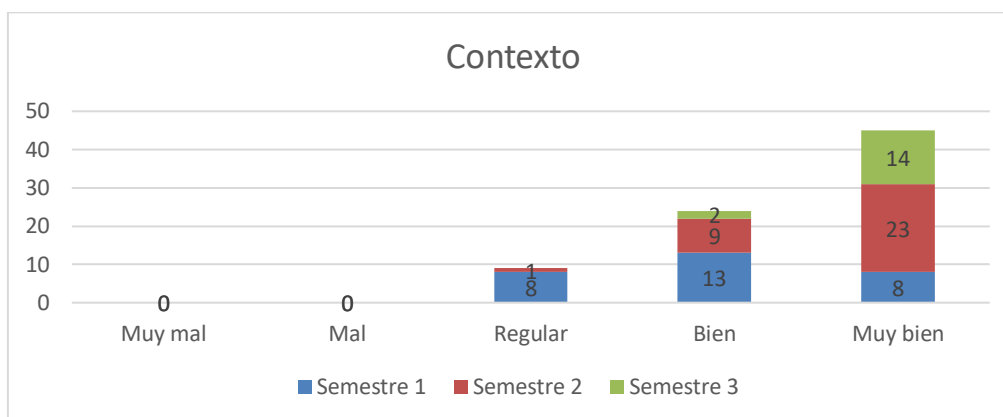


Gráfico 2. Resultados de la pregunta sobre el contexto.

### Semestre 1

En el semestre 1, la actividad relativa a buscar información sobre el contexto de un país en grupos se había hecho buscando información en su teléfono móvil y la opción mayoritaria en las respuestas fue “bien”, el 44% de la clase.

Nueve estudiantes escribieron comentarios en esta pregunta, clasificados en los siguientes temas:

- **Utilidad y facilidad de la actividad:** “Creo que es útil”. “Son informaciones básicas, por eso son necesarias”. “Pude saber un poco más de cada país”. “Parece útil”. “Era muy fácil buscar con el celular”.
- **Desacuerdos con el sistema de trabajo:** Cinco estudiantes, quienes marcaron la opción “normal”, cuestionaron diferentes puntos de esta actividad, por ejemplo, la necesidad de hacerla en grupos: “Me parece bien saber los datos básicos de cada país, pero no necesitamos hacerlo en grupo”. “Tendemos a buscarlo individualmente y hay silencios que no me parecen muy bien”. Otra persona sugiere hacerlo fuera de clase: “quizás podemos hacerlo como tarea porque lo que hemos hecho en esa parte de la clase fue visitar la página de la Wikipedia”.
- **Carencias:** Otro comentario muestra las carencias de la información pedida: “No era malo, pero me había gustado aprender algo más que las estadísticas”.

Gracias a estos últimos comentarios, decidimos cambiar esta actividad que, aunque parece que había funcionado bien en algunos grupos, en otros, al parecer, se

había tendido a hacerla individualmente. El contenido parece que a todos les parecía importante por lo que decidimos un cambio únicamente en la forma.

## Semestre 2

Teniendo en cuenta los resultados y comentarios del semestre 1, en el semestre 2 introdujimos un cambio de forma en esta actividad: en lugar de buscar la información necesaria con sus teléfonos móviles, usamos la herramienta *Kahoot*, en la que, en grupos, debían elegir y marcar la respuesta correcta de una serie de preguntas sobre el contexto de un país. En esta pregunta, casi un 70% de los estudiantes marcó la opción “muy bien”, por lo que asumimos que esta actividad definitivamente debía continuar. Hubo cinco comentarios en esta pregunta clasificados en los siguientes temas:

- **Diversión y utilidad:** *“Muy útil y divertido!”; “Divertido 😊”; “Me ha parecido útil para saber la información general de países en Latinoamérica”.*
- **Desacuerdo con parte del contenido:** *“No he recordado las poblaciones o superficies. No necesito esta información”; “Era útil saber capital, moneda o lenguas. Al contrario, para mí era un poco difícil imaginar población o superficie por números solamente”.*

Estamos de acuerdo con estos últimos comentarios y, de hecho, ya habíamos decidido suprimir esas preguntas antes de este cuestionario, pero nos alegró confirmar que los estudiantes también lo veían de la misma forma.

## Semestre 3

En esta pregunta, el 87% de los estudiantes seleccionó la opción “muy bien”, mientras que el resto eligió la opción “bien”, por lo que, de nuevo, los resultados mejoraron los del semestre anterior y consolidan a esta actividad como una de las mejor valoradas. Hubo dos comentarios positivos en esta pregunta resaltando su diversión y utilidad: *“Es útil y divertido”. “¡Es muy emocionante!”*

### 3. Vídeos de Youtube

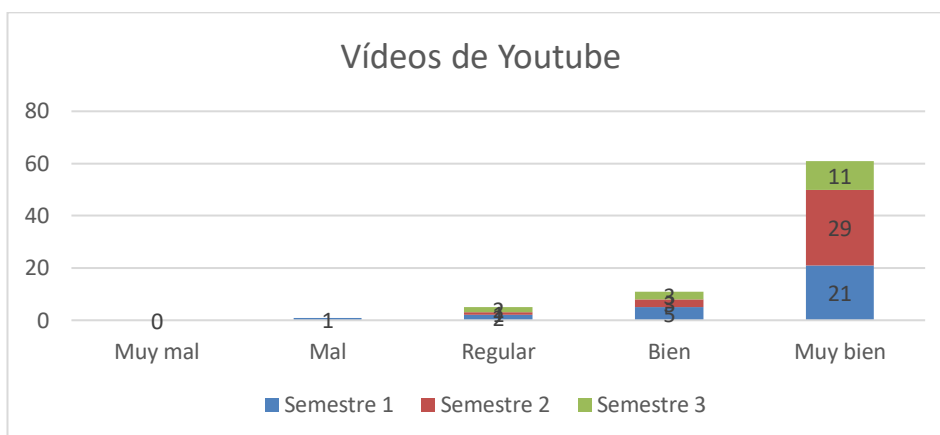


Gráfico 3. Resultados de la pregunta sobre los vídeos de Youtube

#### Semestre 1

En la actividad relativa a captar el significado de algunas palabras viendo un vídeo de *youtube* de una persona nativa del país estudiado, más del 70%, de la clase escogió la opción “muy bien”. A pesar de que hubo una persona insatisfecha con esta actividad, también hubo una gran cantidad de estudiantes que marcaron opciones positivas, de hecho, fue la actividad mejor valorada en este semestre, por lo que consideramos que, sin duda, debíamos seguir incluyéndola. Recordamos que este material lo habían utilizado con gran éxito otros estudiantes en el semestre anterior en sus presentaciones, lo que nos había motivado a incluirlo en nuestras clases, también. Catorce estudiantes escribieron comentarios en esta pregunta.

- **Interés y novedad:** “¡Es muy interesante!”. “La idea es muy nueva, me gusta”.
- **Aprendizaje con material real:** “Son materiales reales y me gustó mucho verlos”. “Es muy importante para saber el español de otros países”. “Si estudio sol@, no encuentro los vídeos”. “Los disfruté. Pienso que es la mejor manera para conocer los acentos nativos”. “Divertido, nativo, bien”. “Cada persona habla muy distinto y puedo aprender muchas palabras típicas. Me gustó mucho”.
- **Dificultad:** Por otra parte, tres estudiantes ponen de manifiesto la dificultad de comprensión en algunas ocasiones: “Contenta, pero los vídeos fueron difíciles”; “A veces, no entendía muy bien”; “A veces, fue muy difícil para entenderlos”. Este último comentario proviene de la persona que marcó la opción “mal”.

Los comentarios muestran, pues, que, a pesar de la dificultad que algunos estudiantes encuentran en la comprensión, la gran mayoría apreció la oportunidad de trabajar con material real, les interesó y les pareció la mejor manera. Por todo lo tanto, decidimos mantener esta actividad en el proyecto sin ninguna duda.

## **Semestre 2**

En este semestre, la opción “muy bien” fue seleccionada por 29 estudiantes, el 87% de la clase, seguida por la opción “bien”, con 3 estudiantes y finalmente, una persona, que seleccionó la opción “normal”. Los resultados muestran que esta actividad siguió siendo una de las mejor valoradas y, por lo tanto, debería seguir incluyéndose en la clase sin duda. En esta pregunta solo hubo un comentario sobre la diversión de la actividad: *“Está divertida”*.

Nos gustaría puntualizar que, tras el análisis de los resultados del semestre 1 del proyecto, y en concreto, las quejas sobre la dificultad de este material real, en el semestre 2, antes de ver el vídeo, decidimos dejar unos minutos a los estudiantes para que, en grupos, buscaran con sus teléfonos móviles el significado de las palabras que íbamos a estudiar. De esta forma, el vídeo servía como confirmación de lo investigado y, además, les permitía centrarse también en rasgos fonéticos puesto que se había reducido su ansiedad por captar significados. Quizá pueda ser una de las razones por las que el resultado del semestre 2 sea más positivo.

## **Semestre 3**

En este semestre el 68% de los estudiantes marcó la opción “muy bien”, lo que indica un descenso con respecto al semestre anterior. Puesto que tres estudiantes eligieron la opción “bien” y otros dos, la opción “normal”, nos preguntamos si la dificultad continúa siendo el principal problema para actividad y seguiremos pensando alternativas para ayudar a los estudiantes que tengan menor nivel. No hubo comentarios en esta pregunta.



#### 4. Tarea final

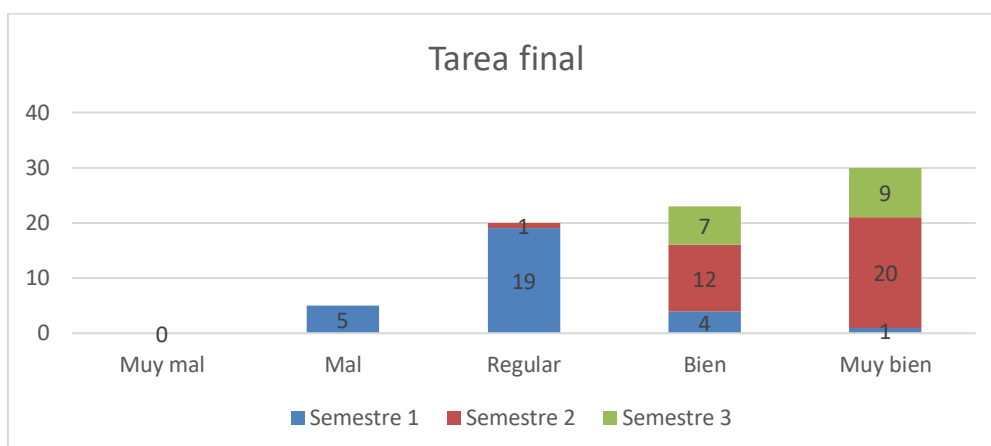


Gráfico 4. Resultados de la pregunta sobre la tarea final.

##### Semestre 1

La actividad relativa a la tarea final arrojó los resultados más bajos de todo el cuestionario. La opción más seleccionada fue “regular”, un 65% de la clase. Ciertamente, en esta actividad algo no había funcionado bien. En esta pregunta, dieciocho estudiantes escribieron comentarios.

- **Dificultad para reunirse:** Quince de los comentarios expresaron la dificultad que les había supuesto reunirse fuera de clase para hacer la tarea juntos:  
*“Mucha gente con la que yo trabajaba no tenía tiempo para hacerlo juntos”.*  
*“La tarea es buena, pero grabar un vídeo fuera de las clases en grupo fue muy difícil porque tenemos horarios de clases y de vida diferentes”.* *“A veces es muy difícil arreglar la fecha para grabar los vídeos”.* *“La tarea me pareció muy bien, pero fue muy difícil coordinar el horario con otros en el grupo”.*  
*“Cuando estaba ocupado, fue difícil”.* *“Nos costó porque tenemos otras tareas también”.* *“Era complicado reunirnos todos”.*
- **Sugerencias:** Y algunos ofrecían sugerencias al respecto: *“Es mejor hacer esta tarea durante la clase”.* *“Me parece que pueden hacerse como Active Learning”.*
- **Dificultad de la tarea:** Cuatro estudiantes hicieron referencia a la dificultad de la tarea en sí: *“La situación de la tarea es a veces complicada pero interesante”;* *“La tarea final me ha parecido un poco difícil pero divertida”;* *“Es difícil, pero hacen crecer mi español porque es la primera vez que hago*

*trabajos como estos”; “Fue difícil, pero para practicar el español de cada país, fue muy útil”.*

Este resultado nos hizo reflexionar profundamente sobre la importancia de tener en cuenta el contexto **real** de los estudiantes a la hora de diseñar un curso, independientemente de las metodologías o técnicas que se usen. Ciertamente, sabíamos que en nuestra clase se reunían estudiantes de cursos y especialidades diferentes, pero no pensamos que habría tanta diferencia en sus horarios. Tampoco dimos la importancia que merecía al hecho de que muchos de los estudiantes de los últimos cursos estaban inmersos en su búsqueda de trabajo y, por lo tanto, dispondrían de menos tiempo y motivación fuera de clase. Uno de los comentarios hace referencia a que también tienen tareas de otras clases y sabemos que algunos de ellos llegan a tener hasta 20 clases por semana, por lo cual, nos parece que este comentario tiene mucho sentido. De la misma forma, la tarea le resultó a una gran mayoría demasiado difícil tanto por su contenido como por su extensión, por lo cual decidimos realizar cambios inmediatamente para crear tareas que se adaptasen mejor a nuestros estudiantes y su contexto. Aprendimos mucho de este error y trabajamos duramente para subsanarlo.

## **Semestre 2**

Después de la reflexión en el semestre 1, en este apartado sobre la tarea final es donde más cambios habíamos introducido, tanto de forma como de contenido. Para empezar, habíamos ampliado el tiempo dedicado a ella a 30 minutos, en vez de 15 en la versión 1, con el objetivo de poder realizarla en clase. Asimismo, también habíamos reducido su extensión a un minuto por grupo, confiando en que, de esta forma, fuera factible prepararla durante el tiempo establecido. Ante los comentarios sobre su dificultad, decidimos dar unas pautas más precisas y, basándonos también en las propias sugerencias de los estudiantes en otra de las tareas, creamos 10 roles diferentes, uno para cada grupo y repartidos al azar que los estudiantes podían usar como base para crear su conversación. De esta forma, esperábamos ajustarla más al nivel de los estudiantes, como nos habían pedido.

En cuanto a los resultados de la encuesta, la opción más marcada fue “muy bien”, con 20 estudiantes, el 60% de la clase, seguida por la opción “bien”, marcada por 12 estudiantes, mientras que 1 persona seleccionó la opción “normal”. Los resultados

habían mejorado considerablemente así que decidimos seguir trabajando en esa línea para continuar perfeccionando la actividad. Hubo nueve comentarios en esta pregunta.

- **Agrado y diversión:** Cuatro de ellos comentaron su agrado por la tarea: *“Me ha gustado mucho”*; *“He disfrutado”*. Otro de ellos concretó un poco más: *“¡Me ha encantado tener un rol de cada país!”*.
- **Progreso:** Dos comentarios hicieron referencia a su progreso en el español: *“Pensar la situación y buscar información en español me ayuda mucho”*; *“Pude progresar mi español porque tuve que pensar varias cosas y memorizar frases instantáneamente”*.
- **Dificultad en el grupo o en los temas:** Sin embargo, también hubo una referencia al trabajo de grupo: *“A veces era un poco incómodo cuando había alguien que no habló nada en el grupo”*. Y un comentario destacó la dificultad de los temas, pero al mismo tiempo, su utilidad: *“Los temas fueron a veces muy serios y esos fueron un poco difíciles, pero me parece bien porque pude aprender más que el idioma”*.

Los resultados de esta pregunta eran unos de los que más nos interesaban para comprobar cómo se habían recibido los cambios que habíamos implementado. Nos alegró ver que habíamos logrado conectar mejor con las necesidades y el nivel de los estudiantes.

### Semestre 3

En esta pregunta, el 56% de los estudiantes eligió la opción “muy bien”, mientras que el resto, seleccionó la opción “bien”. Ningún estudiante seleccionó las opciones más bajas así que, aunque todavía queda mucho por mejorar, creemos que la actividad está funcionando bien, a pesar de su dificultad. En esta pregunta hubo dos comentarios. Uno de ellos haciendo referencia a aspectos positivos de la actividad: *“Me gustó crear una actividad creativa y actuar”* y otro en el que se hace referencia a la mencionada dificultad especialmente debido al límite de tiempo: *“Pienso que es muy útil para aprender el uso del español en cada país pero algunos temas fueron un poco difíciles o pesados para tratarlos en una hora y media”*. Tomamos buena nota para reducir la complejidad de algunos temas y hacerlos más accesibles para el tiempo del que disponemos.

**5.1.2. Estructura.** Esta sección se componía de las preguntas relativas a su opinión respecto a la forma de aprendizaje a través de varias fuentes, la progresión de tareas hasta el objetivo final, su participación con un rol en una historia para la tarea final, su motivación al recibir insignias y, finalmente, su opinión sobre el sistema de evaluación de 5 puntos por clase.

## 5. Aprendizaje de varias fuentes

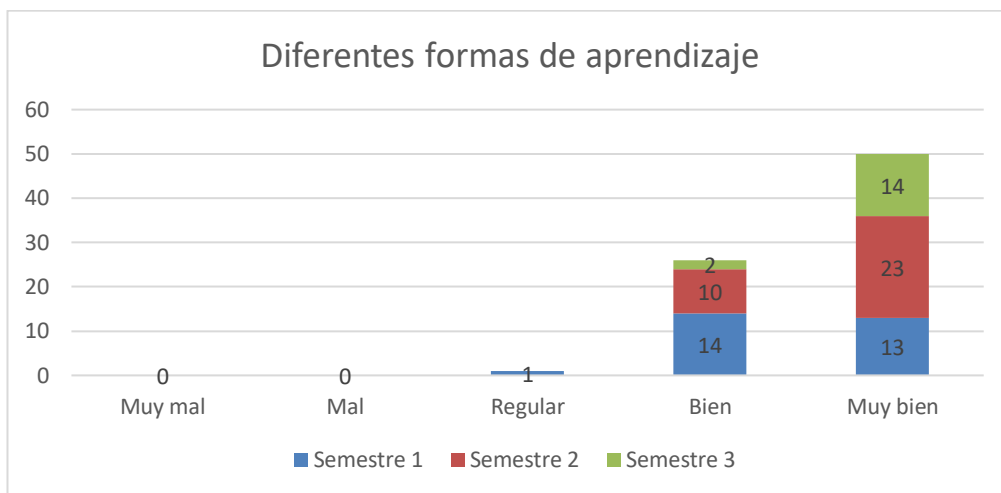


Gráfico 5. Resultados de la pregunta sobre el aprendizaje proveniente de varias fuentes.

### Semestre 1

En la pregunta referente a su opinión sobre usar diferentes formas de aprendizaje en clase, la opción más seleccionada fue “bien”, con 14 estudiantes, seguida de la opción “muy bien”, con 13, y finalmente, una persona eligió la opción “normal”. Las opciones positivas abarcaban casi el 100% de la clase, por lo cual, decidimos seguir con este sistema. Cinco estudiantes escribieron comentarios en esta pregunta:

- **Agrado y utilidad:** “¡Me gustan!”; “Más útil y con realidad”;
- **Material positivo:** “Los videos de youtubers fueron muy interesantes para mí; “Me ha gustado mucho Kahoot”; “Quería trabajar más con Kahoot”.

Tomamos buena nota de lo que más les había gustado para mantenerlo y potenciarlo, y constatamos que, definitivamente, los estudiantes no solo no tuvieron ningún problema, sino que incluso apreciaron aprender con una metodología horizontal donde el papel del docente ya no es el de portador único de la información y el conocimiento.

## Semestre 2

En este semestre, el 70% de la clase eligió la opción “muy bien”, seguida por la opción “bien”, elegida por el 30% restante. Creemos que, con estos resultados queda probado que este tipo de aprendizaje horizontal se adapta al alumnado japonés sin ningún tipo de problema. No hubo comentarios en esta pregunta.

## Semestre 3

En este semestre, el 87% de los estudiantes eligieron la opción “muy bien” y el porcentaje restante, la opción “bien”, por lo que los resultados en este apartado superan a los del semestre anterior y nos reafirman en el uso de esta metodología. No hubo comentarios en esta pregunta.

## 6. Progresión

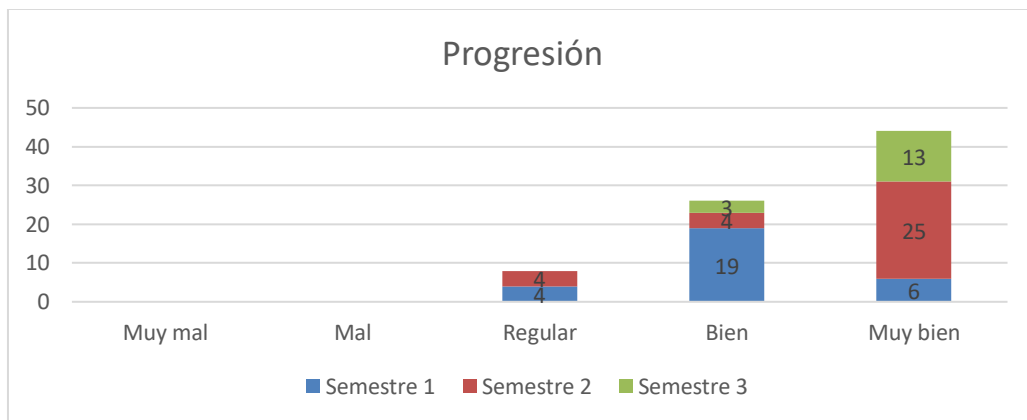


Gráfico 6. Resultados de la pregunta sobre la progresión hasta llegar a la tarea final.

## Semestre 1

En la pregunta relativa a la progresión de tareas hasta llegar a la tarea final, el 65% de clase seleccionó la opción “bien”, seguida el 20% que eligió la opción “muy bien”. Los resultados fueron positivos pero la mayoría de estudiantes marcó la segunda mejor opción, lo cual nos indica que se puede mejorar. Hubo cuatro comentarios en esta pregunta.

- **Utilidad:** “Sin las explicaciones de fonética y vocabulario, no puedo hacer la tarea final”. “Muy útil”.
- **Dificultad:** “A veces me pareció difícil”.

- **Problemas de registro:** el comentario restante se refería a la diferencia de contexto entre el vocabulario informal que habíamos aprendido, con el contexto formal que tenían muchas tareas: *“En algunas tareas finales era difícil usar el vocabulario informal que estudiamos porque eran contextos muy formales”*. Pensamos que este comentario era acertadísimo y procedimos a cambiar de inmediato el contexto de las tareas finales para que el vocabulario aprendido se pudiera utilizar en ellas con coherencia.

A pesar de que los resultados fueron positivos en general, pensamos que quizás la progresión no se había marcado tan claramente como nos habría gustado por lo que lo consideramos como un punto a revisar por nuestra parte.

## Semestre 2

En este semestre la opción más seleccionada, por el 75% de los estudiantes, fue “muy bien”, de nuevo, mucho mejor que en el semestre 1. Hubo tres comentarios en esta pregunta.

- **Importancia del contenido:** uno de ellos, resaltó la importancia del contenido de la progresión: *“El acento y el vocabulario son muy importantes para conocer los países.”*
- **Utilidad:** *“Me entrenó mucho para la tarea final y me ayudó a aprender el contenido”*.
- **Práctica insuficiente:** *“Sería mejor si practicásemos juntos un poco más”*. Nosotras también lo pensamos, pero la realidad es que, si debemos dejar el tiempo necesario para hacer la tarea final en clase, no nos queda más remedio que reducirlo en otras actividades.

En cualquier caso, estamos planeando formas de marcar más la progresión porque nos parece que esa parte necesita mejorar.

## Semestre 3

En este semestre el 81% de los estudiantes seleccionó la opción “muy bien”, de nuevo mejorando los resultados de los semestres anteriores, aunque no habíamos realizado cambios significativos al respecto por lo que habría que considerar otros factores. Hubo un comentario haciendo referencia a la importancia del vocabulario: *“Me ayudó mucho, especialmente, aprender el vocabulario”*.

## 7. Rol en la historia

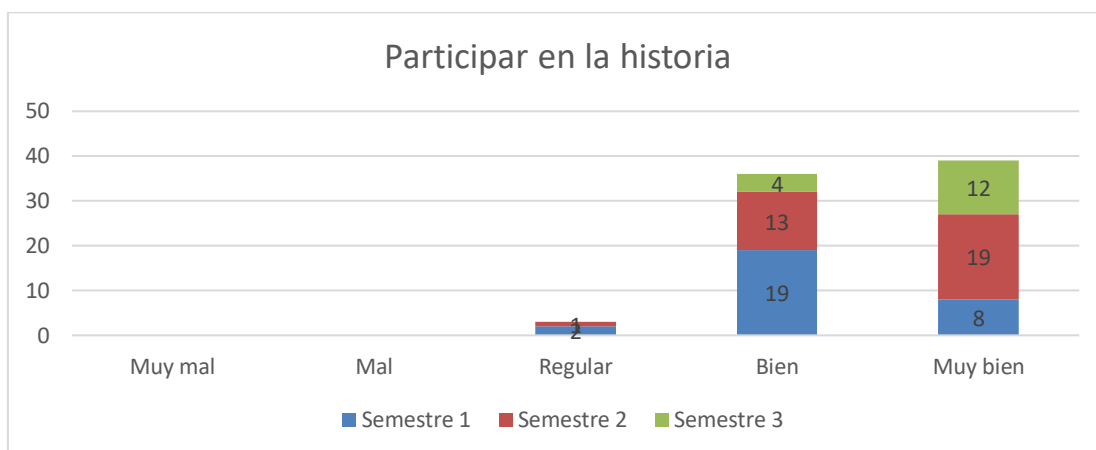


Gráfico 7. Resultados de la pregunta sobre tener un rol en la historia de la tarea final

### Semestre 1

En cuanto a la pregunta sobre participar con un rol en la tarea final, la opción más seleccionada, por el 65% de la clase, fue “bien” con 19 estudiantes, por lo cual, creemos que necesita mejorar. Hubo cuatro comentarios en esta pregunta.

- **Facilidad del aprendizaje:** *“Es más fácil aprender y recordar el contenido”.*
- **Agrado y creatividad:** *“Me gustó tener un rol e inventar situaciones.”*
- **Organización:** *“Estaba bien organizado”.*
- **Dificultad:** *“A veces era muy difícil”.*

Pensamos que esta última razón podría ser la causa de muchos estudiantes marcasen la segunda mejor opción, en vez de la primera, y por ello decidimos introducir cambios, como ya hemos mencionado en el apartado de la tarea final.

### Semestre 2

En este semestre, la opción más votada fue “muy bien”, por el 57% de la clase, pero el 40% eligió la opción “bien” por lo cual parece que varios estudiantes no se sintieron completamente satisfechos con esta actividad. Hubo dos comentarios en esta pregunta:

- **Utilidad:** *“El contenido ha sido más fácil de aprender”;* *“Con el contenido de la conversación de la tarea final, recordé las palabras”.*

Aunque no quedó reflejado en los comentarios, creemos que algunos estudiantes quizás tuvieron dificultad para realizar bien esta actividad debido a su nivel de español,

pero a pesar de ello, hay una mayoría de resultados positivos, por lo que decidimos mantenerla.

### Semestre 3

En este semestre el 75% de la clase seleccionó la opción “muy bien” y el resto, la opción “bien”, aunque no habíamos realizado ningún cambio con respecto al semestre 2. Hubo un comentario en esta pregunta, apreciando el carácter activo de la actividad: *“Me gusta esta forma de aprender en la que no solo estamos sentados en la silla”*.

## 8. Insignias

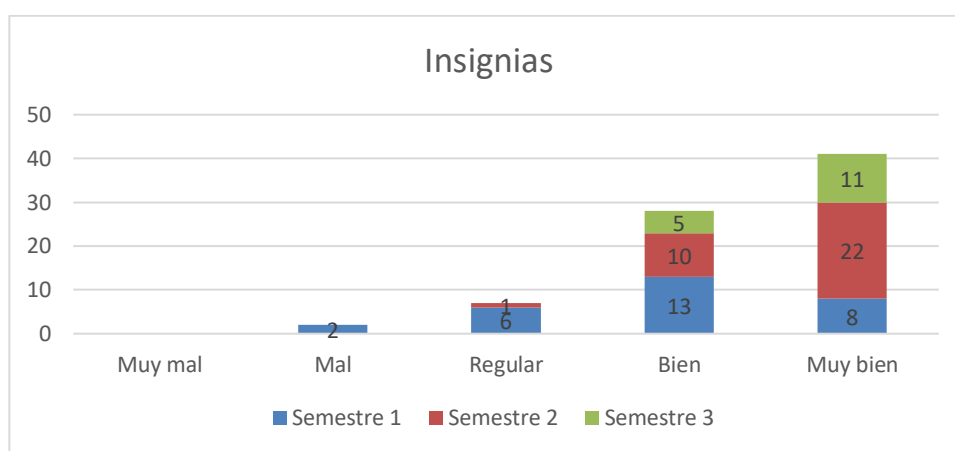


Gráfico 8. Resultados de la pregunta sobre las insignias.

### Semestre 1

En la pregunta referente a su motivación cuando recibían una insignia, el 44% de la clase seleccionó la opción “bien”, que fue la más votada, mientras que la opción “muy bien” fue elegida por el 27%, pero hubo estudiantes que seleccionaron la opción “mal” por lo cual pensamos que este mecanismo necesitaba mejorar. El proceso se realizaba de la siguiente forma: cuando nos iban llegando los vídeos y los evaluábamos, enviábamos una insignia por correo electrónico de forma individual a los estudiantes que hubiesen destacado en alguno de los criterios que queríamos potenciar: acento, expresión y creatividad. Decidimos hacerlo de esta manera porque nosotras habíamos recibido una insignia en un curso de Gamificación y nos habíamos sentido muy motivadas, por lo que pensamos que, quizás, algunos de nuestros estudiantes también podrían sentirse así. Hubo estudiantes que recibieron muchas insignias a lo largo del curso, la mayoría de ellos, de niveles avanzados, mientras que hubo estudiantes que no lograron ninguna en todo el curso. Hubo cuatro comentarios en esta pregunta.



- **Motivación positiva:** *“¡Me motivó mucho!”*. *“Es bueno porque puedo mejorar y cambiar cómo lo he hecho”*.
- **Falta de interés:** *“No me interesó mucho. Si hubiera tenido que ver con la calificación, a lo mejor sí”*. *“Sí más que no, pero la verdad, lo siento, no me interesó mucho”*.

A pesar de estos últimos comentarios, el resultado general había sido positivo en el cuestionario y, al menos, había habido el mismo número de comentarios positivos y negativos, por lo cual decidimos darle otra oportunidad a este sistema, con alguna modificación, quizá, puesto que, parece que algunos estudiantes necesitaban algún componente extra relacionado con la nota.

## Semestre 2

En este semestre habíamos introducido un pequeño cambio. Tras analizar los comentarios del semestre 1 sobre su falta de interés en este material porque no contaba para la nota del curso, en esta versión decidimos que, si bien no contaría para la nota, lo tendríamos en cuenta para redondearla. Es decir, si algún estudiante estaba próximo a una cierta categoría (sobresaliente, notable, etcétera) y había conseguido reunir varias insignias, consideraríamos subir su nota, y así se lo transmitimos a los estudiantes. El proceso fue el mismo que en la versión 1: después de ver y evaluar a cada estudiante en el vídeo, enviamos insignias por correo electrónico a las presentaciones que hubiesen destacado en las categorías propuestas. En esta versión, pudimos enviar insignias a la mayoría de los estudiantes, tanto de niveles avanzados como intermedios.

En cuanto al resultado del cuestionario, el 67% de los estudiantes eligió la opción “muy bien”, mientras que el 33% eligió la opción “bien”, lo cual suponía una significativa mejora en relación con el semestre 1. El envío de insignias no se hacía en un día definido, básicamente debido a la variabilidad de nuestro volumen de trabajo, por lo cual, a veces, los estudiantes no podían saber hasta el día anterior a la clase si recibirían insignias o no. Algunos de ellos llegaron incluso a pararnos por los pasillos de la universidad para preguntarnos si ya habíamos enviado las insignias, por lo que podemos confirmar el interés y la motivación que despertó este material en algunos estudiantes. Hubo dos comentarios en esta pregunta:

- **Motivación positiva:** *“¡Muy bien!”*. *“Me ha motivado mucho”*.

Hubo una gran mayoría de respuestas positivas e incluso comentarios a ese mismo respecto por lo que decidimos mantener este sistema de *feedback*.

### Semestre 3

En este semestre, el 68% de los estudiantes eligió la opción “muy bien” y el resto, la opción “bien”, lo que arroja resultados casi idénticos con respecto al segundo semestre. No hubo comentarios en esta pregunta.

## 9. Sistema 5 puntos por tarea

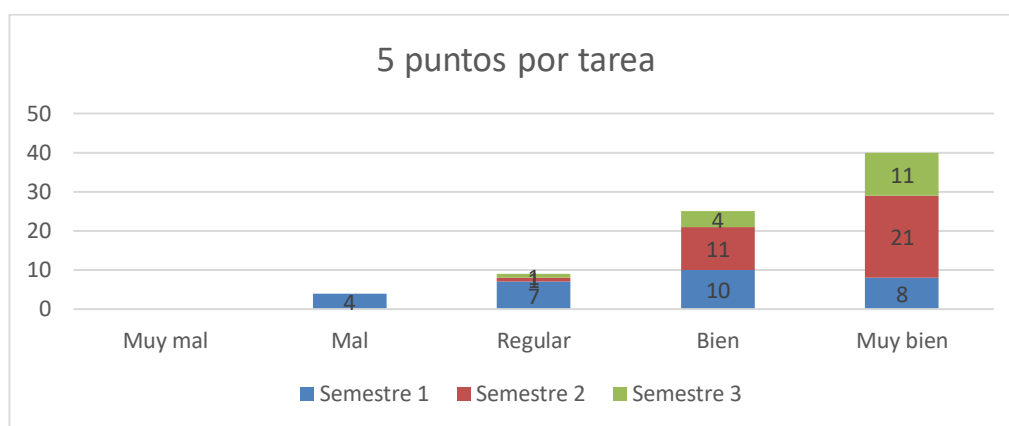


Gráfico 9. Resultados de la pregunta sobre la evaluación de 5 puntos por tarea

### Semestre 1

En cuanto a la pregunta sobre el sistema de evaluación de recibir cinco puntos por cada clase, los resultados no fueron tan positivos: el 34% de la clase seleccionó la opción “bien”, el 27% eligió la opción “muy bien”, el 24% marcó la opción “normal” y el 13%, la opción “mal”. Hubo dos comentarios en esta pregunta, ambos poniendo de manifiesto la poca rentabilidad de este sistema en relación con el esfuerzo que ellos habían realizado:

- **Mala relación esfuerzo/puntaje:** *“Me gustaría obtener más puntos porque tardé mucho para prepararlo”*. *“Quiero ganar más nota para la tarea”*.

Puesto que esta pregunta estaba directamente relacionada con la tarea final, que tantos problemas de tiempo y esfuerzo les había causado, pensamos que quizá sería necesario reevaluarla de nuevo en otras circunstancias.

## Semestre 2

En este semestre la opción más votada, por el 63% de los estudiantes, fue “muy bien”, seguida por la opción “bien”, por el 33% de los alumnos. Solo 1 estudiante eligió la opción “regular”. En este semestre los resultados mejoraron notablemente, lo cual podría confirmar nuestra teoría de que, en el semestre 1, los estudiantes relacionaron este sistema con la tarea final y, por lo tanto, no tenían una buena percepción sobre él. No hubo comentarios en esta pregunta.

## Semestre 3

En este semestre, un 68% de los estudiantes seleccionó la opción “muy bien”, el 25%, la opción “bien” y una persona, la opción “regular”. De nuevo, los resultados experimentaron una mejoría por lo que seguiremos utilizando este método de evaluación continua. No hubo comentarios en esta pregunta.

**5.1.3. Tecnología.** En esta sección había una única pregunta que pretendía averiguar si habían podido usar bien la tecnología necesaria en clase puesto que, en el primer semestre, algunos estudiantes parecieron tener dificultades para enviar vídeos y, por lo tanto, necesitaron explicaciones.

### 10. Uso de la tecnología

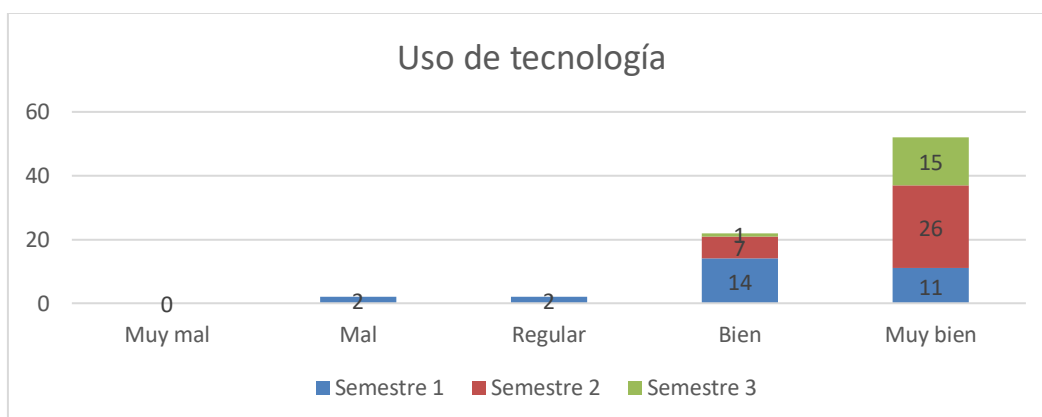


Gráfico 10. Resultados de la pregunta sobre el uso de la tecnología

## Semestre 1

A pesar de las dudas que observamos en este semestre, la opción más marcada fue “bien”, por el 48% de la clase, seguida de la opción “muy bien”, por el 37% de los estudiantes. Destaca que 2 alumnos, el 6%, marcaron la opción “normal” y otros 2,

marcaron la opción “mal”. Hubo dos comentarios en esta pregunta, constatando las dificultades, al menos al principio:

- **Dificultad:** *“Ha sido difícil”. “Al principio no pude usarla bien, pero con tiempo, pude buscar una manera conveniente para el grupo”.*

En un trabajo previo que habíamos realizado sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de ELE (Prieto, 2018) , ya habíamos constatado que, aunque no tenían problemas con el uso de herramientas de comunicación y búsqueda de información, en el uso de herramientas de creación de contenido —blogs, wikis, etcétera— el nivel de competencia descendía considerablemente, demostrando que el concepto de “nativos digitales” acuñado por Prensky (2001) no parece corresponderse con la realidad de nuestros estudiantes, especialmente en el ámbito académico. Por esta razón, consideramos necesario ofrecer una pequeña explicación al principio del curso sobre el uso de la tecnología que se iba a utilizar en clase para evitar confusiones y reducir la ansiedad de los estudiantes.

### **Semestre 2**

En este semestre, el 78% de los estudiantes respondieron “muy bien”, por lo que concluimos que este apartado no dio problemas, aunque bien es cierto que en el semestre 2 solo utilizamos tecnología simple de búsqueda de información. No hubo comentarios en esta pregunta.

### **Semestre 3**

En este semestre, el 93% de los estudiantes respondieron “muy bien”, un porcentaje mucho más elevado que en el semestre anterior, por lo que concluimos que este apartado no dio problemas, aunque al igual que en el semestre 2 solo utilizamos tecnología de búsqueda de información. No hubo comentarios en esta pregunta.

**5.1.4. Relaciones.** En esta sección quisimos saber qué les había parecido el trabajo en grupos y si habían tenido algún problema durante ese proceso.

## 11. Opinión sobre el sistema de trabajo en grupos

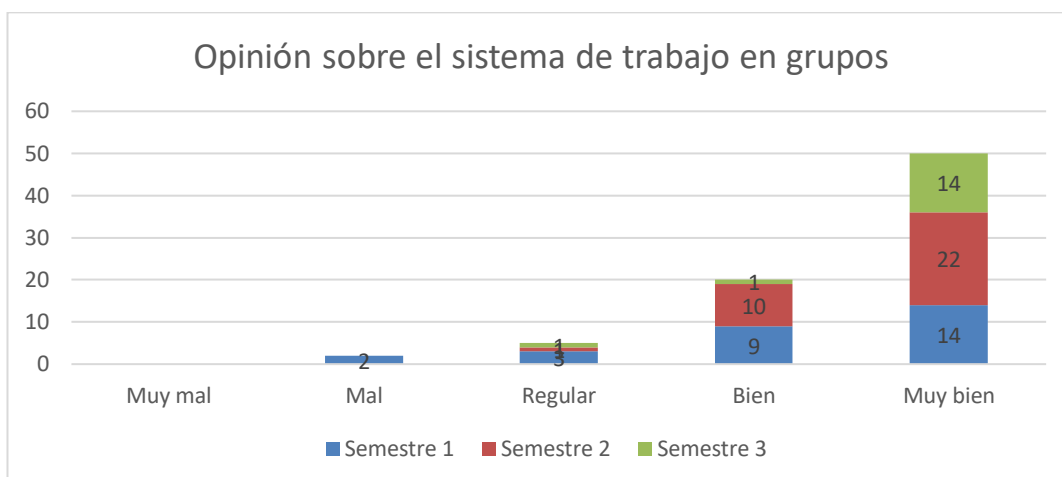


Gráfico 11. Resultados de la pregunta sobre su opinión sobre el sistema de trabajo en grupos.

### Semestre 1

En la pregunta referente a su opinión sobre una estructura de clase basada en el trabajo en grupos, la opción más marcada fue “muy bien”, por el 48% de la clase, seguida por la opción “bien”, el 31%. Sin embargo, hubo 3 estudiantes que marcaron la “regular” y 2 alumnos que marcaron la opción “mal”. Hubo siete comentarios en esta pregunta.

- **Dificultad para trabajar fuera de clase:** cinco de ellos reiterando la dificultad de trabajar fuera de clase para la realización de la tarea final.
- **Ventajas del trabajo en grupo:** “Aprendo de mis amigos”. “Si trabajo sola, no puedo hacer tanto”.

Nos alegra que hubiera comentarios positivos respecto al trabajo de grupo, de hecho, la máxima opción positiva fue la más marcada, lo cual confirma la tendencia del estudiante japonés enunciada por Martínez (2001), aunque entendemos que el sistema de trabajo, como concepto, difiere de la realidad de la puesta en práctica.

### Semestre 2

En este semestre los resultados nuevamente fueron superiores al semestre 1, puesto que el 67% de clase marcó la opción “muy bien”, el 33% marcó la opción “bien” y tan solo un estudiante marcó la opción “regular”. Ninguno marcó la opción “mal”. Suponemos que en estos resultados también influyó el hecho de que habían cambiado las condiciones de la tarea final. En esta pregunta no hubo comentarios.

### Semestre 3

En este semestre los resultados fueron superiores al semestre anterior, el 87% de la clase marcó la opción “muy bien”, quizás debido al menor número de estudiantes por lo que nos gustaría seguir investigando a este respecto en futuros proyectos. No hubo comentarios en esta pregunta.

### 12. Satisfacción del trabajo en grupo

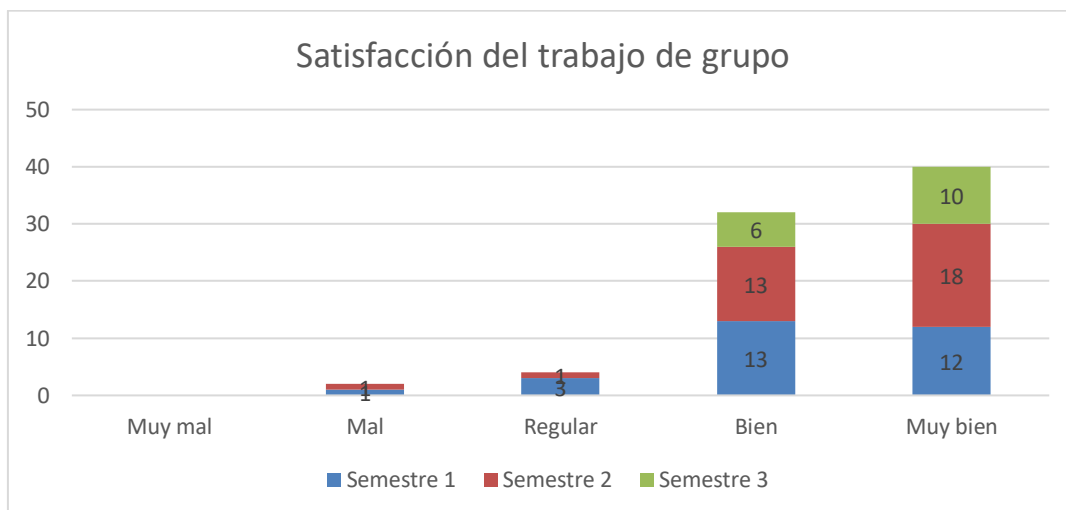


Gráfico 12. Resultados de la pregunta sobre su satisfacción en el trabajo en grupo.

### Semestre 1

En cuanto a la pregunta sobre su grado de satisfacción en el trabajo de grupo de esa clase, es decir, no el sistema de trabajo en grupo, sino su realidad, los resultados empeoraron ligeramente en las franjas positivas: la opción más seleccionada fue “bien”, por el 44% de la clase, seguida por “muy bien”, por el 41%. Si comparamos los gráficos 11 y 12, podemos ver que, aunque los estudiantes perciben el trabajo de grupo como algo positivo, la realidad depende de muchos otros factores y, por tanto, el resultado dependerá de estos, de ahí que los resultados en el gráfico sean peores. Nos alegra ver que, al menos, la mayoría logró trabajar bien o muy bien. Hubo un comentario en esta pregunta poniendo de manifiesto la importancia de la afinidad con los compañeros y el riesgo que ello implica:

- **Importancia de la afinidad:** *“Todas las tareas dependen de los grupos y eso a veces me parece bien, pero todo dependía de los grupos”.*

Comprendemos perfectamente la dificultad de trabajar bien con gente que tiene diferentes niveles y motivaciones, pero nos parece que este problema es ciertamente muy difícil de resolver. En cualquier caso, en esta versión del proyecto gamificado no tuvimos oportunidad de ver mucha interacción entre los estudiantes, debido a que la tarea final se realizaba fuera de clase, pero parece que hubo una tendencia a resolver las tareas de forma individual debido principalmente a las diferencias de nivel y esfuerzo, por lo cual decidimos que este punto debería ser revisado.

## Semestre 2

En este semestre los resultados también empeoraron, puesto que la opción más votada fue “muy bien”, con el 54% de la clase, en contraposición con el 67% de la pregunta anterior, mientras que la opción “bien” fue elegida por 39% de los estudiantes. Hubo incluso 1 estudiante que marcó la opción “mal”. Se escribieron dos comentarios en esta pregunta:

- **Afinidad con los compañeros:** *“Depende de los compañeros”.*
- **Desequilibrio de nivel:** *“A veces solo una persona de un grupo tenía que pensar todo el texto para todo el vídeo que grabábamos. Por lo tanto, parece mejor equilibrar más o menos los niveles de español”.*

Los resultados fueron mejores que en el semestre 1, pero se repite el mismo patrón: la imagen positiva del sistema de trabajo de grupos se contrapone con la realidad de la puesta en práctica, donde entra en juego la influencia de las diferencias de nivel, carácter, etcétera. A nosotros también nos gustaría poder equilibrar mejor los niveles de español, como sugiere el último comentario, pero nos tememos que no es posible, puesto que esta asignatura se ofrece a todos los estudiantes que hayan completado unos determinados créditos, independientemente de su nivel de competencia lingüística.

## Semestre 3

En este semestre, los resultados de esta pregunta fueron superiores, con un 62% de estudiantes que marcó la opción “muy bien”. De nuevo, pensamos que tuvo mucho peso la reducción del número de estudiantes lo cual parece muy lógico, ya que, en un entorno con menos personas, se puede interactuar de forma más cercana y personal. Así lo demuestra un comentario que hubo al respecto en esta pregunta: *“He podido hacer amigos en esta clase”.*

**5.1.5. Objetivos.** En esta sección preguntamos a los estudiantes si pensaban que el objetivo de aprendizaje se había cumplido y también, su opinión sobre la inclusión de temas sociales y culturales dentro de esos objetivos.

### 13. Objetivos del curso

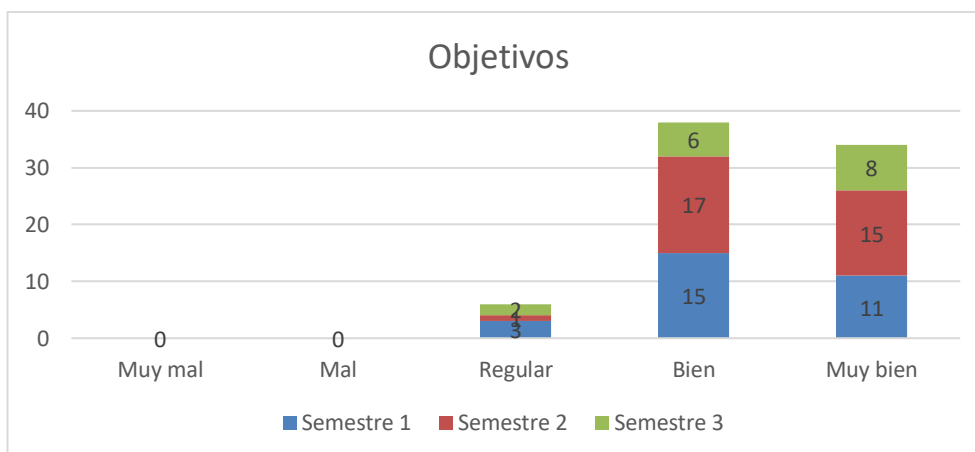


Gráfico 13. Resultados de la pregunta sobre el cumplimiento de los objetivos del curso.

#### Semestre 1

En lo referente a la pregunta sobre si consideraban que se habían cumplido los objetivos del curso, la opción más seleccionada fue “bien”, por el 51% de los estudiantes, seguida por la opción “muy bien”, por el 37% de la clase. La gran mayoría eligió opciones positivas, por lo cual esperamos que, a pesar de los elementos a mejorar, el curso también tuviera puntos buenos en opinión de los estudiantes. En esta pregunta hubo un comentario:

- **Aprendizaje:** *“Aprendí mucho, pero tengo que revisarlo y seguir aprendiendo”.*

Dado que muchos estudiantes apenas tenían conocimiento de la temática del curso, todo el contenido aprendido fue novedoso y, por tanto, quizá sintieron que habían aprendido mucho. Esperamos que de verdad este curso despertara el suficiente interés como para que los estudiantes desearan seguir aprendiendo, pero por desgracia, no tenemos forma de hacer un seguimiento al respecto.



## Semestre 2

Esta pregunta fue la única en el semestre 2 donde la respuesta mayoritaria fue “bien”, marcada por el 51% de los estudiantes, seguida por la opción “muy bien”, por el 45%. Este resultado nos hizo reflexionar sobre la claridad de los objetivos del curso y la necesidad de practicarlos y repasarlos más, quizás en la clase de repaso previa al examen. Hubo dos comentarios al respecto:

- **Utilidad:** *“Especialmente en la tarea final, intenté usar las palabras de cada país”.*
- **Necesidad de tiempo:** *“Si hubiera más tiempo para escuchar su español, sería mejor”.*

En lo que se refiere al tiempo, nos tememos que no podemos hacer gran cosa, aunque nos aseguraremos de repetir que en la página del curso pueden encontrar los enlaces de los vídeos completos de los que tomamos las palabras de referencia para la clase.

## Semestre 3

En este semestre el número de estudiantes que eligió la opción “muy bien” (el 50%) fue superior a los que eligieron la opción “bien” (el 37%) pero nos parece que sigue siendo baja así que continuaremos investigando maneras de mejorar este punto. No hubo comentarios en esta pregunta.

### 14. Temas sociales

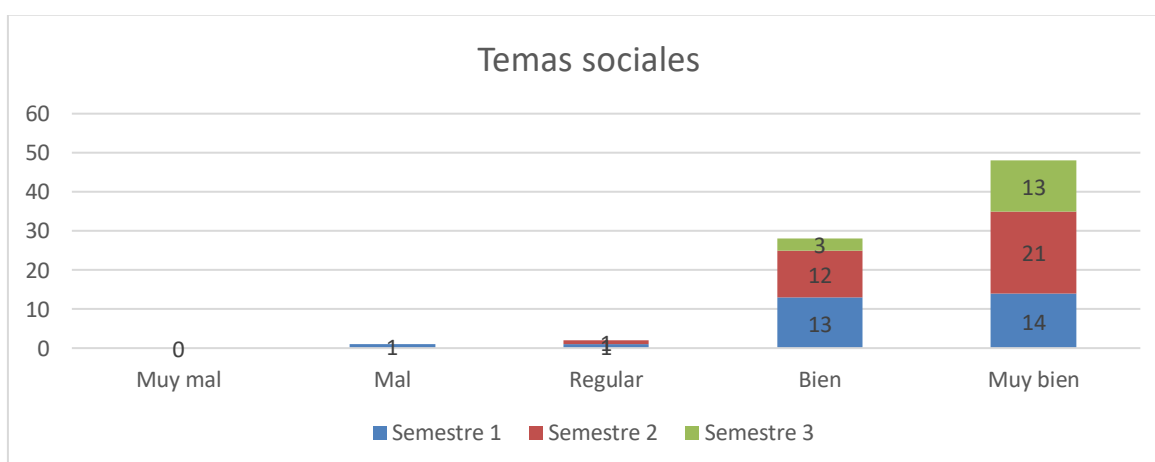


Gráfico 14. Resultados de la pregunta sobre la inclusión de temas sociales.

## Semestre 1

En cuanto a su opinión sobre la inclusión de temas sociales y culturales en los objetivos del curso, la opción más marcada fue “muy bien”, por el 48% de los estudiantes seguida de la opción “bien”, por el 44%. A pesar de que una persona eligió la opción “regular” y otra persona más, la opción “mal”, la gran mayoría de respuestas fueron positivas por lo que creemos que la inclusión de este contenido fue bien aceptada. Hubo seis comentarios en esta pregunta.

- **Interés:** *¡Me gustó mucho! Me interesa más que las palabras o la forma de hablar*. *“Algunos temas eran muy interesantes. Por ejemplo: el problema del gobierno en algunos países”*.
- **Dificultad:** *“Buscar información de la zona que hemos elegido fue a veces un poco difícil”*. *“Es un poco difícil explicar esos temas en español”*.
- **Más profundidad:** a las dos personas restantes, no les pareció suficiente: *“No es tan profundo. Quería más”*. *“Me gustaría saber más de la historia de cada país, también”*.

Nos gustaría aclarar en este punto que existen otras clases optativas dedicadas a la historia y cultura de Latinoamérica, pero quizás por conflictos de horarios, hay estudiantes que no pueden asistir. Aunque decidimos incluir otros temas en nuestra clase, no podemos olvidar que el contenido versa sobre las variedades del español de Latinoamérica y por lo tanto animamos a los estudiantes interesados a explorar la posibilidad de tomar las clases optativas antes mencionadas. De la misma forma, y apoyado por una mayoría de respuestas positivas, decidimos seguir incluyendo este tipo de contenido en nuestro proyecto puesto que pensamos que el idioma debería estar siempre integrado en un contexto, a la par que permite a los estudiantes conocer facetas de los países estudiados que, de otra forma, quizás no habrían investigado nunca.

## Semestre 2

En esta pregunta, la opción más votada fue “muy bien”, por el 63% de la clase, seguida por la opción “bien”, por el 36%, mientras que un estudiante eligió la opción “regular”. Hubo dos comentarios en esta pregunta.

- **Interés:** *“Son temas que en nuestra vida cotidiana no llegamos a conocer porque son países lejanos físicamente y políticamente. Me resultó muy buena”*.
- **Dificultad:** *“Alguna vez el tema era difícil”*.

Las respuestas mayoritarias fueron positivas por lo que asumimos que los estudiantes están de acuerdo en que se siga incluyendo este tipo de temática.

### Semestre 3

En este semestre el 81% de los estudiantes seleccionó la opción “muy bien” y el resto, la opción “bien”, lo que consolida el interés del alumnado en el contexto de los países estudiados a pesar de la dificultad que suponen algunos temas.

**5.1.6. Opinión sobre el curso.** En esta última sección había una única pregunta sobre su opinión del curso en general, una suerte de calificación holística.

### 15. Opinión del curso

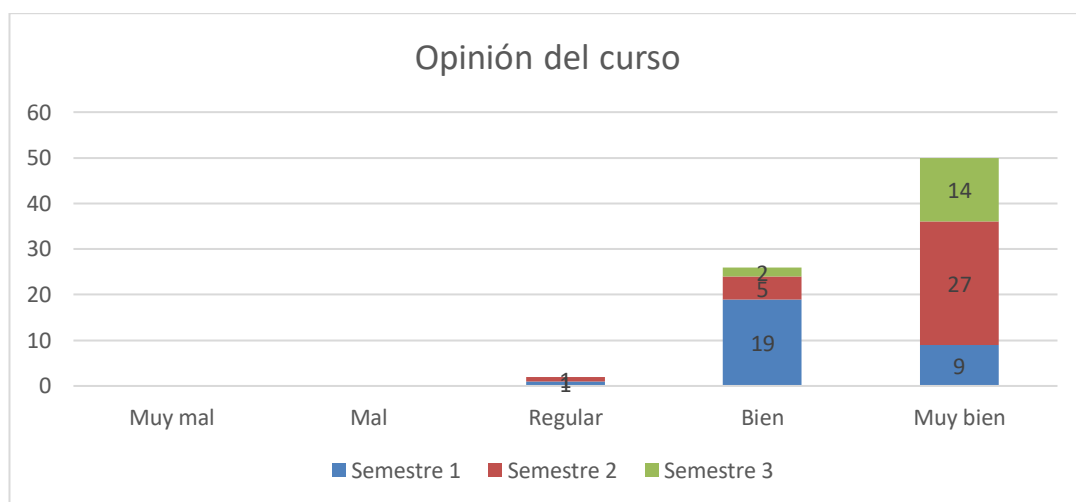


Gráfico 15. Resultados de la pregunta sobre su opinión general del curso.

### Semestre 1

En este gráfico vemos que la opción más marcada fue “bien”, por el 65% de la clase, seguida por la opción “muy bien”, por el 31%. Parece que la gran mayoría estuvo satisfecha con el curso, pero con puntos a mejorar, de los que ya habíamos tomado buena nota. Hubo cuatro comentarios en esta pregunta.

- **Interés:** “Muy interesante. Me gustó”.
- **Novedoso:** “Esta clase ha sido única para mí porque en ninguna clase anterior vimos Youtube o grabamos vídeos... y me gustó”.
- **Positivo pero difícil:** “Estaba productivo, pero un poco difícil y creí que mucho trabajo”. “Me interesan los temas, pero las tareas son demasiado duras”.

De estos comentarios, nos llama la atención que se considere tan novedoso este tipo de clases y desde luego, pretendemos colaborar para que sigan siendo de esta forma.

### **Semestre 2**

En este semestre, una vez más, los resultados fueron superiores al semestre 1. El 81% de la clase seleccionó la opción “muy bien”, el 15%, “bien” y solo un estudiante marcó la opción “regular”. No hubo comentarios en esta pregunta, pero los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes estuvo satisfecha con el curso, aunque nosotras continuamos pensando formas de mejorarlo.

### **Semestre 3**

En este semestre, los resultados mejoraron nuevamente los del semestre anterior, con un 87% de la clase que marcó la opción “muy bien” y el restante porcentaje, la opción “bien”. Nos alegra la mejoría y nos anima a seguir en este camino.

#### **5.1.7. Tareas más y menos populares.**

Para finalizar esta sección del cuestionario, compartimos un análisis de los comentarios de los estudiantes en las dos últimas preguntas abiertas. Para una mejor comprensión de las respuestas de los estudiantes, adjuntamos las instrucciones de dos tareas finales del semestre 1 y otra del semestre 3 en los anexos 1 y 3 respectivamente.

### **Semestre 1**

En esta pregunta encontramos respuestas muy variadas e incluso contradictorias, lo que nos muestra la dificultad de encontrar un contenido que agrade a todos los estudiantes. Pensamos que una de las soluciones es proponer contenidos de la mayor variedad posible para así poder llegar al mayor número de estudiantes posible. A continuación, compartimos los comentarios referentes a las tareas más populares.

#### **- Tareas más populares:**

Ecuador. Encontramos que una de las tareas finales más populares fue la de Ecuador, por razones diversas: *“Me ha gustado más la tarea de Ecuador porque puedo saber sobre la realidad de las Islas Galápagos”*. *“Me gusta la tarea que habla de Galápagos porque tengo interés en ello y era divertido saber más”*. *“Me ha gustado más Ecuador porque he aprendido las normas de las Islas Galápagos pensando cómo guiar por ese lugar”*. *“Me gusta la tarea*

*final que hemos sido guías. Es muy divertido y puedo aprender y memorizar muchas informaciones”. “Me ha gustado más la tarea de Ecuador porque me interesa el turismo y me gusta viajar”. “He disfrutado haciendo la presentación sobre el turismo”.*

Puerto Rico. La otra tarea más popular fue la de Puerto Rico por razones más homogéneas: *“Me ha gustado más la tarea de Puerto Rico porque me gusta cantar”. “Me gustó más la de Luis Fonsi. Era divertido cantar juntos y pudimos usar español informal con imaginación”. “Me gustó la tarea de Puerto Rico porque hay parte de cantar”. “¡Fonsi! Es bueno que pude escuchar las canciones de los miembros de mi grupo”. “Puerto Rico: disfruté cantando”. “Me ha gustado más la tarea de Puerto Rico porque ha sido una oportunidad buena para conocer la situación cultural del país usando materiales que ahora conocemos mucho, principalmente la música”.*

Aclaremos que, antes de decidir esta tarea, habíamos observado que varios estudiantes conocían y apreciaban la canción “Despacito”, que incluso nos habían llegado a cantar antes de empezar alguna clase.

Nicaragua: también la tarea de Nicaragua tuvo éxito por su formato. *“Me ha gustado la entrevista de Nicaragua: podemos usar la expresión oral más informal”. “Me ha gustado la tarea que hicimos un programa de la tele. Pude saber sobre el problema muy bien como si fuera un locutor real”. “La que más me gustó fue la de Nicaragua. Tratar sobre un tema político es muy difícil pero muy bueno para los estudiantes”.*

Honduras: *“porque necesitaba investigar y conocer el asunto”.*

Uruguay: *“porque me sentí como si fuera un político”.*

Guatemala: *“porque me interesa el tema”.*

Finalmente, hubo menciones también para la tarea de República Dominicana y para la de Guinea Ecuatorial, aunque sin aportar razones.

- **Tareas menos populares:**

Puerto Rico: por razones contrarias a las anteriores: *“No me gustó la del vídeo de Fonsi porque tenía que cantar”. “No me ha gustado esa tarea porque no me gusta cantar ni Luis Fonsi”.*

Honduras: *“porque fue muy difícil imaginar la situación”.*

Uruguay: *“no había mucha información sobre nuestro distrito”.*

Finalmente, compartimos los comentarios sobre las tareas en general:

- **Agrado e interés:** *“Me parecen más interesantes las tareas con invención o creatividad”. “La tarea es dura y pesada pero la idea de estas tareas, a mí me gustó”. “Mis tareas favoritas son las relacionadas con problemas sociales”. “Las tareas que a través de ellas podemos aprender las historias y las políticas son interesantes”.*
- **Utilidad de tener un rol:** *“He preferido las tareas que nos indica la posición social (voluntarios, candidatos, la gente contraria al gobierno) porque es muy bueno para pensar qué vamos a hablar y dónde ponemos énfasis”.*

En resumen, parece haber una cierta preferencia por tareas relacionadas con el turismo y los viajes, así como por las relacionadas con la música, aunque estas últimas también tienen sus detractores. Comprendemos que los estudiantes más tímidos sienten timidez y vergüenza al cantar en público por lo que decidimos limitar este tipo de tareas, pero no eliminarlas, puesto que parece haber muchos más estudiantes que las disfrutan. Tomamos buena nota de los últimos comentarios sobre las tareas para incluir creatividad, temas sociales, así como una pequeña guía sobre su posición social y su rol dentro de ella.

## Semestre 2

El contenido de este semestre era diferente por lo que no podemos compararlo con el semestre 1 aunque los resultados sí tienen puntos en común.

- **Tareas más populares:**

Cuba, por razones similares: *“Me gusta la tarea de Cuba porque en mi grupo cantamos”. “Me ha gustado la tarea final de Cuba. Es divertidísimo porque algunos grupos cantaron y bailaron en el rol”.*

Honduras y Nicaragua: las tareas de estos dos países también se mencionaron con frecuencia por su faceta social, aunque haciendo hincapié en su dificultad. *“Me gustaron las de Nicaragua y Honduras porque podía aprender sobre los problemas sociales en esos países”. “Honduras: tenía oportunidad de saber la situación social del país. Era un poco difícil, pero creo que aprendí y conocí los problemas de Honduras”. “Me ha gustado mucho la tarea de Honduras, pero el tema era un poco difícil”.*

Panamá fue también popular por diversas razones. *“Me ha gustado la tarea final de Panamá porque es fácil de recordar las palabras panameñas”. “Me*

*gusta la tarea de Panamá porque hablamos del turismo así que pude conocer muchos lugares*". *"Me ha gustado Panamá porque los grupos tuvieron relación con el grupo anterior (Grupo 1 quiere ir al mar y el Grupo 2, la montaña...)"*. República Dominicana: *"Me gustó la de República Dominicana porque yo era una dominicana que había vivido en EE.UU. Eso fue interesante porque nunca había tenido más de dos identidades, como ella"*. *"Me gustó la de República Dominicana porque para mí la manera de hablar es muy distinto que los otros y me divertí mucho"*.

El Salvador: *"Me ha gustado más la de El Salvador porque me ha gustado "Salululú"*". *"Me ha gustado tener un rol de Asociación de Desarrollo Integral Comunitario de El Salvador porque no sabía sobre ese problema"*.

Guatemala: *"Me ha gustado la de Guatemala. Antes de la clase no sabía nada del país así que disfruté mucho. Sobre todo, me interesaron las pirámides y la tarea final era divertida, también"*.

Costa Rica: *"Me ha gustado la de Costa Rica porque me encanta la pronunciación costarricense"*.

Colombia: *"Me ha gustado la de Colombia porque el tema era muy interesante"*.

- **Tareas menos populares**

El Salvador: fue la única mencionada por su dificultad. *"Me gustó menos la de El Salvador porque era bastante difícil"*.

Asimismo, hubo comentarios generales sobre las tareas, tanto positivos como negativos, en ocasiones, combinados:

- **Utilidad:** *"Me han gustado todas las tareas finales. Fue muy buena idea porque pude aprender las expresiones utilizándolas"*. *"Cada conversación del grupo tenía creatividad así que podíamos disfrutarla a la vez que nos ayudaba a aprender los caracteres del español de cada país"*. *"Me ha gustado la tarea final porque puedo aumentar mi vocabulario de cada país"*. *"Me gustan todas las tareas mucho porque cada una es muy interesante e importante"*.
- **Dificultad:** *"...pero las tareas en las que tenía que colaborar con los otros grupos eran un poco más difíciles"*. *"Las tareas de lucha, manifestación, fueron difíciles"*. *"Cuando tenía que hacerme pasar por habitantes en*

*situaciones malas, era muy difícil de pensar cómo es la vida de ellos, pero yo sé que esto es también bueno para ver la situación de esos países”.*

- **Falta de tiempo:** *“...pero es mejor si tengo más tiempo para prepararla”.*

En resumen, las tareas que más gustaron en el segundo semestre fueron las que estaban relacionadas con la música, el turismo y también con problemas sociales, aunque estos últimos añadían dificultad a la tarea. Para otros estudiantes, esa dificultad de los temas sociales era un punto negativo, sin embargo, la percepción de las tareas finales parece positiva, destacando su utilidad, las oportunidades de desarrollar la creatividad y de aplicar lo aprendido en un contexto práctico. Vuelve a aparecer el concepto de dificultad, que creemos relacionado con el nivel de los estudiantes, por lo que reflexionaremos sobre ello para intentar mejorar este punto.

### **Semestre 3**

En este semestre de nuevo las tareas relacionadas con la música fueron las más populares, como la de Puerto Rico: *“A mí me gusta más la tarea de Puerto Rico porque pude escuchar música divertida”.* *“Me ha gustado la tarea de Puerto Rico porque pude escuchar y bailar su música”.* Fue mencionada incluso por estudiantes que no habían podido asistir a esa clase: *“No pude ir a clase ese día pero quiero escuchar música de Puerto Rico!”.*

También se valoró la tarea de Paraguay, en la que pudieron aprender algunas expresiones del idioma guaraní: *“Me ha gustado la tarea de Paraguay porque he podido usar mucho vocabulario de este país”.* *“La tarea de Paraguay a mí me gustó porque era muy diferente de los otros así que disfruté de aprenderlo”.*

De la misma manera, se mencionaron las tareas de Venezuela: *“era difícil pero me hizo pensar mucho sobre el tema”*, Ecuador: *“aprendí algunas cosas sobre las Islas Galápagos y la tarea fue divertida”*, Perú: *“me ha gustado la de Perú porque el tema era la gastronomía”*, y finalmente, Guinea Ecuatorial: *“porque podía sentir un ritmo hermoso en español”.*

En cuanto a las tareas menos populares, la más mencionada fue la de Guinea Ecuatorial, en la que los estudiantes tenían que leer una poesía para un concurso y precisamente citan la falta de creatividad como una de las razones principales: *“En esta tarea no pudimos pensar nada con creatividad”.* *“Solo leer era menos interesante”.*



También se menciona la tarea de Venezuela por su dificultad para entender temas políticos: *“esta tarea me pareció difícil por el tema”*. Y la de Paraguay, por la dificultad del idioma guaraní: *“me pareció muy difícil usar el guaraní”*.

En resumen, las tareas que más gustaron este semestre fueron las que tenían relación con la música, como en los semestres anteriores, aunque en este, sin detractores, y las que introdujeron expresiones en idiomas indígenas. En cuanto a las menos populares, las que no ofrecieron oportunidades de desarrollar su creatividad y las que hacían referencias a temas políticos difíciles.

### 5.1.8. Puntos positivos y negativos.

#### Semestre 1.

##### Aspectos positivos:

- **Material vídeos de Youtube:** *“Usar los vídeos de youtubers es muy atractivo para mí porque realmente no puedo viajar a todos los países, pero puedo saber cómo se habla”*. *“Me parece positivo estudiar con el vídeo de Youtube porque podemos saber las palabras y expresiones que los nativos usaban realmente”*. *“Usar el Youtube me parece genial y ha servido mucho para aprender los idiomas vivos y reales”*.
- **Aprendizaje de vocabulario:** *“porque son más útiles para saber las diferencias”*. *“Me parece positivo aprender los modismos de cada país”*.
- **Tareas:** como la tarea de averiguar el contexto: *“Esta actividad es importante para conocer el contexto”*. Así como la tarea final: *“Me parece positivo los temas de la tarea final (sobre todo los temas con realidades)”*.
- **Ambiente:** *“El ambiente de la clase es muy relajado y tengo más confianza para hablar”*. *“Me ha parecido positivo el sistema y también el ambiente”*.
- **Oportunidades de participar en clase:** *“Muchos de nosotros pudimos participar en la clase de una manera activa y voluntaria”*. *“Hubo muchas ocasiones de hablar español”*. *“El ambiente de la clase es muy relajado y tengo más confianza para hablar”*.
- **Aprendizaje del contenido:** *“Hemos podido aprender, al menos generalmente, cómo se habla en los países hispanoamericanos”*. *“La clase ha sido muy divertida y ahora entiendo sobre las diferencias entre variados españoles”*.

- **Contenido cultural:** *“Pude aprender no solo la lengua, sino la cultura”. “No solo hemos aprendido las diferencias de cada país, sino también, los problemas o situaciones de esos países así que, cuando hemos preparado la tarea final, tuvimos que leer otros documentos y eso de pronto nos ayuda para mejorar nuestro español”.*
- **Creatividad y variedad:** *“Me gustaba poder hacer los vídeos creativos y poder meter cualquier idea en ellos”. “Cada clase, un país. No me aburro”.*
- **Diferencias de nivel:** *“Cuando estoy trabajando con otros estudiantes, especialmente los mayores que han estudiado en el extranjero, siento que tengo que estudiar más y puedo saber las cosas de otros países. Pero eso también significa que es difícil trabajar con ellos”.*

#### **Aspectos a mejorar:**

- **Dificultad para hacer la tarea final fuera de clase:** En este apartado de nuevo surgieron comentarios relacionados con este tema pero, puesto que son muy similares a los ya mencionados en anteriores secciones, consideramos oportuno omitirlos.
- **Sugerencias para mejorar la tarea final:** *“Pienso que hay posibilidad de terminar la tarea final en la clase si se intenta cortar el tiempo. Sería mucho más fácil para los estudiantes”. “Si tenemos que grabar el vídeo cada 3 o 4 clases, podemos concentrar en el contenido más”. “Preparar un vídeo fuera de clase cada semana es un poco difícil por eso creo que hacer la tarea final en clase es mejor”.*
- **Hablar más en clase:** *“Puede mejorar la oportunidad de hablar más en clase para cada persona”.*
- **Más uso de Kahoot:** *“Si es posible, quiero usar más Kahoot en clase. ¡Es muy divertido!”.*

En resumen, los estudiantes parecen apreciar materiales reales que sientan cercanos a ellos, como *Youtube*, y parecen dar importancia a la adquisición de léxico. De la misma manera, valoran las oportunidades de hablar en clase, así como un ambiente relajado que les haga sentirse cómodos y con confianza para hablar. Parecen satisfechos con su aprendizaje en este curso, valorando la oportunidad de aprender temas sociales, de ser creativos y de trabajar con otras personas, aunque esto último a

veces es difícil por las diferencias de nivel. En cuanto a los aspectos negativos, reiteran su dificultad para realizar la tarea final en grupos fuera de clase y ofrecen sugerencias al respecto, de las que tomamos muy buena nota. Con respecto a ofrecer más oportunidades de hablar en clase, nos parece más complicado por la falta de tiempo y el alto número de estudiantes por clase, aunque trabajaremos en ello. En cambio, pensamos que podemos incorporar sin problemas sus sugerencias de usar más herramientas como *Kahoot*.

## Semestre 2

### Aspectos positivos:

- **Aprendizaje:** *“Mi imagen de Latinoamérica es que es todo similar, pero a través de esta clase logré tener varias imágenes de cada país, no solo los conocimientos de fonética, léxico y gramática”. “He aprendido las variedades del español”. “Aprendí sobre los países que no conocía”. “Creo que pude mejorar mi español y pude aprender la diferencia del acento y la cultura de cada país. Estoy contenta y satisfecha.”. “Puedo entender las variedades del español, como los sonidos”. “En las clases anteriores aprendimos solo español de España por eso esta clase fue muy útil para aprender español de Latinoamérica”. “Me hicieron interesar mucho en los países latinoamericanos”. “Aprender español fuera del de España, me parece una experiencia muy importante para mí. ¡Muchísimas gracias por ofrecernos este curso!!”.*
- **Tarea final:** *“La tarea final era buena oportunidad para mejorar en conversación”. “La tarea final es buena para mí. Puedo hacer conversaciones muchas veces”. “A mí me gustó más la tarea final de cada clase que solo hacer una presentación ante la clase porque he podido participar activamente en todas las clases”. “Me gustó hacer roles en las tareas, pero los temas relacionados con turismo o festivales me parecieron difíciles”.*
- **Material vídeos de Youtube:** *“Youtube fue bueno porque podemos entender con orejas y ojos”. “Me ha parecido positivo las partes de vídeos para saber la pronunciación y las palabras locales a la vez. Además, era muy bueno para practicar escuchar españoles de muchas variedades”. “Era bueno ver Youtube porque podemos escuchar cómo hablan las personas de los países realmente”.*

- **Material Kahoot:** *“¡Me encantó Kahoot!”. “Me ha gustado mucho Kahoot porque podemos memorizar el vocabulario más fácilmente”.*
- **Trabajo en grupos:** *“Es bueno que siempre hacemos con grupos”. “Las actividades en el grupo nos motivaban mucho. A mí me gustaban mucho”. “Las tareas con otras personas fueron divertidas”.*

#### **Aspectos a mejorar:**

- **Tiempo insuficiente:** *“Quería un poco más de tiempo para entender el tema de la tarea final”. “Sería mejor que tuviéramos más tiempo para escuchar el español nativo para revisar”. “Totalmente este curso ha sido muy útil e interesante para mí 😊 La única cosa es que algunos países hablan el español muy parecido entonces he confundido. Parece bien si hubiera podido usar dos clases para compararlo”.*
- **Oportunidades de hablar:** *“Hay gente que le cuesta mucho hablar. Me parece bien que les dé mucho más motivo de hablar”.*
- **Sugerencias varias:** *“Me gustaría también saber las variedades españolas en España, que también hay muchas variedades, por ejemplo, en Andalucía, como sevillano que soy 😊, y será interesante saberlas”. “Creo que podemos preguntar a los que han estado en los países”.*

En resumen, los estudiantes se sintieron satisfechos con su aprendizaje en este curso, valorando actividades como la tarea final, así como algunos materiales, como los vídeos de *Youtube* y la herramienta *Kahoot*. Asimismo, a pesar de algunas dificultades, parecen apreciar y disfrutar el trabajo de grupo. En cuanto a los puntos negativos, algunos estudiantes piden más tiempo, más contenido aclaratorio y la enseñanza de más variedades. Tendremos en cuenta todas estas sugerencias para futuros proyectos.

### **Semestre 3**

#### **Aspectos positivos:**

- **Conocimiento de la situación de cada país:** *“Puedo mejorar la información que tengo sobre Latinoamérica”. “Me ha parecido positivo saber los problemas y cultura de cada país”. “Me ha gustado hablar sobre la situación de cada país”. “Me han gustado las tareas finales donde teníamos oportunidad de saber la situación de allí”.*

- **Aprendizaje:** *“Creo que pude mejorar la pronunciación del español de cada país y la diferencia entre el español de España y Latinoamérica”. “Pude entender bien el español de cada país y ahora me interesa más”.*
- **Trabajo en grupo:** *“Me ha parecido muy bien esta clase. Creo que trabajar en grupo es buena manera de aprender”. “Me gusta trabajar en grupos pequeños”.*
- **Razones variadas:** Oportunidades de hablar en clase: *“Hubo mucho tiempo para hablar”.* Diversión: *“¡Esta clase estaba muy divertida porque había muchas actividades! Sin necesidad de cambios: “Para mí todo fue perfecto. Me gustó mucho esta clase 😊”.* “Me gustó mucho este curso así que no se puede mejorar más”. Uso de vídeos de Youtube: *“Me ha gustado el vídeo que explica la información gramatical y las palabras pero me parece que el vídeo es rápido”.* Uso de Kahoot: *“Me ha gustado Kahoot porque podemos memorizar mientras jugamos. Quería hacer Kahoot todas las clases para el vocabulario también”.*

#### **Aspectos a mejorar:**

- **Formato papel:** el único aspecto a mejorar que se mencionó fue el de entregar el material en formato papel: *“Quiero recibir las características y el vocabulario en papel”.* Nos gustaría seguir utilizando la página web donde están alojados los materiales del curso así que nos aseguraremos de explicar mejor su ubicación y su contenido, por si fuera este el problema.

En resumen, el nivel de satisfacción de los estudiantes este semestre fue el más alto, destacando el aprendizaje del contenido y el trabajo en grupos, que en esta ocasión no ha obtenido ningún comentario negativo. Asimismo, los estudiantes siguen haciendo menciones a la diversión y utilidad de los materiales, especialmente Kahoot y los vídeos de Youtube aunque también se quejan de la dificultad de estos últimos. En cuanto a los puntos negativos, a pesar de que no los mencionan explícitamente, creemos que los más importantes siguen siendo la ya citada dificultad y el límite de tiempo por lo que seguiremos trabajando para acercarnos a lo que los estudiantes necesitan.

## 5.2 RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

### Semestre 1

En esta sección compartiremos nuestras observaciones de las actividades realizadas en clase en cuanto a la actitud de los estudiantes, su participación y su interacción, entre otras características.

Comenzamos describiendo brevemente el contexto. En el semestre 1 habíamos tenido clase previamente con solo dos o tres estudiantes, por lo que, con esta excepción, apenas sabíamos ni el nivel, ni el carácter del resto de los alumnos, aunque a lo largo del curso fuimos acortando distancias y estableciendo relaciones de confianza. De la misma manera, a medida que pasaron unas cuantas clases, ellos también nos fueron conociendo y se fueron sintiendo más relajados en clase.

De la misma forma, a pesar del elevado número de estudiantes que quería asistir a este curso, nos dimos cuenta de que no siempre era por interés en la asignatura, sino también por cuestiones de horario, como así nos lo hicieron saber ellos mismos. Así, fuimos conscientes de que había diferentes grados de interés en los estudiantes de este curso desde el comienzo del mismo.

A continuación, compartimos nuestras observaciones en las actividades realizadas en este curso:

- **Formación de grupos:** Durante esta actividad, todos los estudiantes estuvieron implicados y activos puesto que tenían que buscar a sus futuros compañeros de grupo preguntando y moviéndose por toda la clase. También implicó toma de decisiones respecto al lugar de la clase donde iba a sentarse el grupo: la mayoría parecía preferir lugares centrales o posteriores, pero hubo una minoría que prefirió sentarse en las partes delanteras para estar cerca de la televisión, y así poder escuchar y ver bien las actividades audiovisuales. Cuando los estudiantes de cada grupo se conocían, mantenían pequeñas conversaciones que se contraponían a los silencios en los grupos en los que los estudiantes apenas se conocían entre ellos.
- **Investigación sobre el contexto:** Durante esta actividad los estudiantes interactuaron de formas diferentes. Algunos grupos mantuvieron una comunicación bastante fluida mientras buscaban los datos necesarios, compartiéndolos con el grupo inmediatamente, mientras que otros grupos únicamente interactuaron para repartirse la información a buscar; fuera de eso,

se produjeron largos silencios hasta que finalmente lo ponían en común. A medida que el curso se acercaba a su finalización, más estudiantes adoptaban este último tipo de interacción. Los estudiantes estuvieron implicados en la tarea hasta que consiguieron toda la información necesaria.

- **Vocabulario con vídeo de Youtube:** Durante esta actividad todos los estudiantes mostraron un alto grado de implicación e interés. Sin embargo, tras el primer visionado, algunos estudiantes de niveles avanzados ya habían logrado tomar nota de la información que necesitaban y percibimos una lógica pérdida de interés. Por otra parte, hubo un grupo grande de estudiantes que siguió muy implicado con la actividad, ya que todavía no había conseguido reunir la información necesaria, mientras que un último grupo, con niveles más bajos, mostraban signos de ansiedad y miraban a sus compañeros en busca de ayuda. Esto nos hizo ser conscientes de las diferencias de nivel y cómo estas podían afectar a la clase. En un intento de mejorarlo, tras el primer visionado, dejamos unos minutos a los grupos para que pusieran en común la información que habían captado, pero esto solo resultó en que, los estudiantes que no la tenían, la copiaban de los que sí la tenían. Era ciertamente un punto a mejorar por nuestra parte. Reflexionamos mucho sobre esto buscando ideas para poder mejorarlo.
- **Tarea final:** Cuando distribuíamos el material con las instrucciones de la tarea final, notamos interés y curiosidad por parte de los estudiantes. Sin embargo, observamos que, tras leer la tarea, lo primero que hacían era sacar sus horarios para intentar encontrar un tiempo en el que todos pudieran reunirse. Lo siguiente que hacían era repartirse el contenido de la tarea para que cada uno trabajara en ello individualmente y en el aula no hacían nada más, aunque todavía quedara tiempo de clase. Preguntados al respecto, nos respondieron que preferían hacer ese trabajo en casa porque no querían empezar en clase y dejarlo a medias, ya que necesitaban más tiempo. Es decir, el tiempo en el aula tampoco se estaba aprovechando en condiciones debido a la dificultad de la tarea, por lo tanto, decidimos cambiar esta actividad tanto en forma como en contenido. En cuanto al resultado, muchos grupos conseguían, con mucho esfuerzo, reunirse y grabar el vídeo juntos pero algunos grupos, ante la imposibilidad de reunirse, a veces mandaban un vídeo en el que habían juntado las tres grabaciones que habían hecho por separado. Sí que observamos risas y

diversión en muchos de los grupos que grabaron juntos, pero al grabarlo por separado, se perdía por completo la interacción que buscábamos en esta tarea.

- **Aprendizaje de varias fuentes:** cuando se introducen metodologías y técnicas nuevas, es normal que se produzca un poco de confusión al principio hasta que los estudiantes entienden qué se espera de ellos y lo que tienen que hacer. Sin embargo, una vez se acostumbran a las nuevas actividades, el alumnado japonés las realiza con interés y eficacia. Destacamos especialmente la excelente acogida que tienen herramientas como *Kahoot* y el alto grado de implicación e interés que logran en los estudiantes.
- **Progresión.** Nos pareció que los estudiantes no habían sido muy conscientes de que habían seguido una progresión hasta llegar al objetivo final. Quizás daban por hecho que debían aprender ese contenido porque sin él, no podrían hacer la tarea o quizá ya estaban acostumbrados a este tipo de progresión “no explícita”.
- **Rol en la tarea final.** La mayor parte de esta tarea se realizó fuera del tiempo de clase por lo que no pudimos observar el proceso, solo el resultado. En general, los estudiantes parecieron realizar bien su papel, aunque los estudiantes de niveles más avanzados pudieron prestar atención a elementos como la expresión o el acento mientras que los estudiantes de niveles intermedios a veces se limitaban a leer un papel o su teléfono móvil, sin expresión, entonación ni naturalidad. Para algunos estudiantes, tener un rol definido pareció ayudarles a clarificar su posición e incluso algunos vinieron a pedirnos más detalles sobre el rol para una tarea específica: “¿Aquí soy un periodista del país o internacional?”, lo que nos lleva también a observar una diferencia en el esfuerzo dedicado a preparar la tarea. Destacamos especialmente el caso de un estudiante que, en una tarea sobre el idioma guaraní, había recopilado las frases más importantes y había llenado una pizarra con ellas para ayudarse en su intervención. Otros, sin embargo, presentaron intervenciones en las que simplemente leyeron algo que parecían haber encontrado en internet.

En conclusión, pudimos observar elementos que funcionaron bien en clase, como los materiales y las herramientas, así como puntos que debían mejorar, como la ya mencionada tarea final fuera de clase. Asimismo, vimos diferentes tipos de perfiles en nuestra clase, de los cuales, la división más importante era la del nivel, que condicionaba la mayoría de las actividades. Los estudiantes con niveles más avanzados



parecieron más relajados y pudieron centrarse en elementos específicos de ese curso, como el acento, o la entonación. A pesar de ello, también hubo estudiantes con niveles más bajos que, debido a su alto grado de interés y motivación, lograron excelentes presentaciones. Otra división relevante fue la del grado de esfuerzo realizado por los estudiantes. No sabemos si era debido al interés en la temática del curso o simplemente cuestión de carácter, pero, en cualquier caso, la diferencia fue patente en las tareas finales y se reflejó acordemente en la nota final del curso. La última división que queremos mencionar es la del carácter: hubo estudiantes con una personalidad extrovertida, acostumbrados a hablar en clase sin complejos ni vergüenza, independientemente de su nivel, mientras que otros, incluso con niveles altos, apenas participaron en clase y se les notaba un poco incómodos grabando el vídeo. Esperamos que después de esta clase sintieran un poco más de confianza para hacer este tipo de tareas.

## **Semestre 2**

Comenzamos describiendo brevemente el contexto. En el grupo del semestre 2, a diferencia del grupo del semestre 1, conocíamos a la mayoría de los estudiantes, ya que habíamos tenido clase con ellos durante todo el año anterior, por lo cual, pensamos que es muy posible que el factor afectivo —la confianza y la tranquilidad de conocer a la docente—, pudiera haber influido en los resultados del curso. Por nuestra parte, también nos resultó ventajoso, ya que conocíamos bien el carácter y el nivel de los estudiantes y fue más fácil anticipar y resolver problemas.

La mayoría de los estudiantes de este grupo tenía niveles que no diferían en exceso, si exceptuamos a un pequeño grupo de 5 o 6 personas que había realizado estancias de un año en algún país hispanohablante, por lo que el nivel estaba mucho más equilibrado que en el semestre 1.

A continuación, compartimos nuestras observaciones en las actividades realizadas en este curso:

- **Formación de grupos:** Como en el semestre 1, durante esta actividad, todos los estudiantes estuvieron implicados y activos puesto que tenían que buscar a sus futuros compañeros de grupo preguntando y moviéndose por toda la clase. También implicó toma de decisiones respecto al lugar de la clase donde iba a sentarse el grupo, pero, a diferencia del grupo del semestre anterior, hubo muchos menos reparos en sentarse en posiciones delanteras en la clase.

Preguntados sobre ello, varios grupos respondieron que querían ver bien la pantalla de la televisión para la actividad con *Kahoot*, así como los vídeos de *Youtube*. De la misma manera, los estudiantes parecían conocerse mejor entre ellos y había más conversaciones en los grupos. O quizá esta es solo nuestra percepción sobre ello, puesto que ya teníamos información sobre ellos y sobre sus relaciones con otros compañeros.

- **Investigación sobre el contexto:** En esta actividad habíamos cambiado el formato: de buscar en su teléfono móvil de forma casi individual, a una competición usando *Kahoot*. Durante esta actividad solo se permitió a los estudiantes un teléfono por grupo, por lo que no les quedó más remedio que consensuar sus respuestas. El nivel de implicación y motivación observado en esta actividad fue altísimo, así como la interacción entre los componentes de cada grupo. Aquí hubo algunas diferencias: cuando los componentes del grupo tenían una relación cercana, la conversación resultaba mucho más informal, con intercambios del tipo: “*¡Te dije que la respuesta correcta era el color rojo! ¿Por qué no me has hecho caso??*” o “*Era el color azul, ¿ves? ¡Soy la mejor!*” que distendían el ambiente y producían muchas risas. En los grupos con relaciones más distantes o con estudiantes de carácter más tranquilo, los intercambios eran mucho más neutros y educados: “*Creo que es el color amarillo. ¿Qué piensas?*”. Observamos también que algún estudiante de nivel superior marcaba la opción correcta sin consultar con su grupo porque estaba seguro de la respuesta. Le recordamos que tenía que respetar las reglas y nos prometió hacerlo así.

De la misma forma, después de cada pregunta nos aseguramos de dejar un tiempo para que los estudiantes pudieran tomar notas, tanto de la pregunta, como de la respuesta correcta. En general, estuvimos muy satisfechas con la interacción que se produjo en esta actividad y que propició que los grupos tuvieran que unirse para lograr un objetivo común.

- **Vocabulario con vídeo de *Youtube*:** Durante esta actividad todos los estudiantes mostraron un alto grado de implicación e interés. En el semestre 1, habíamos detectado dificultades de comprensión en estudiantes de niveles más bajos, por lo cual, en el semestre 2, les ofrecimos la opción de buscar en su teléfono móvil las palabras que íbamos a estudiar ese día. Les pareció buena idea, por lo cual, se repartieron en grupos las palabras a buscar y después las

pusieron en común con su grupo. Tras esta actividad previa, procedimos al visionado y, observamos menos ansiedad en los estudiantes en general, por lo que pensamos que fue buena idea añadir esta opción. A muchos estudiantes les siguió pareciendo difícil en algunos puntos, pero, con repeticiones del vídeo y de la docente, consiguieron reunir todo el significado. No se produjo tanta interacción en esta actividad, puesto que dependía del nivel de español de cada estudiante, y los alumnos con niveles avanzados contaban con una ventaja en este sentido, pero el objetivo de esta actividad no era tanto la interacción como la mejora de la capacidad auditiva, por eso nos centramos en otras técnicas que no exigieran apoyarse en los estudiantes de mayor nivel.

- **Tarea final.** Habíamos cambiado completamente esta tarea, tanto en forma como en contenido por lo que teníamos mucho interés en ver la reacción de los estudiantes. Lo primero que notamos al repartir los roles de cada tarea fue confusión: no entendían qué tenían que hacer ni por qué su rol estaba numerado. Las primeras semanas tuvimos que dedicar un cierto tiempo a explicar bien lo que se esperaba de ellos, con ejemplos prácticos, así como su papel dentro de un contexto narrativo mayor. De la misma forma, también hubo confusión a la hora de grabar el primer vídeo, puesto que no sabían dónde debían colocarse, ni tenían claro el orden en el que iban a hablar. Sin embargo, en unas pocas semanas, ya se habían acostumbrado perfectamente al sistema y solo era necesario decir: "*Chicos, vamos a grabar el vídeo*" para que, inmediatamente se levantaran y se colocaran en sus lugares. Una vez desaparecida la confusión inicial, se dio paso la curiosidad: cada grupo esperaba con anticipación las instrucciones de la tarea para ver qué rol les había tocado y si era difícil o no, así como curiosidad por los roles de otros grupos, que se leían al principio de la actividad para que todos pudieran entender el contexto de la historia general. En cuanto al proceso de crear un diálogo con el rol que se les había asignado al azar, hubo grupos, los menos, que terminaron antes del tiempo establecido y tuvieron tiempo para representárselo a la profesora, corregir y practicar el acento, poner más expresividad o incluso para hablar de temas no relacionados con la clase... En estos grupos casi siempre había una persona con nivel de español avanzado. Sin embargo, la mayoría de los grupos agotó el tiempo asignado y una pequeña minoría, pareció no haber terminado completamente. Somos conscientes de que algunos grupos necesitarían más tiempo para

completar su tarea, pero, lamentablemente, no disponemos de ese tiempo, por lo que intentamos compensarlo ayudando y supervisando más a estos otros grupos. De la misma forma, aunque no fue habitual, también observamos que algunos estudiantes llevaron el peso de todo el proceso creativo mientras otros permanecían en silencio.

De todas formas y, a pesar de la falta de tiempo en algunas ocasiones, creemos que esta actividad funcionó mucho mejor que la del semestre 1 y cumplió con los objetivos propuestos de manera mucho más eficiente y realista tanto para los estudiantes, como para la profesora.

- **Aprendizaje de varias fuentes:** cuando se introducen metodologías o técnicas nuevas, es normal que se produzca un poco de confusión al principio hasta que los estudiantes entienden qué se espera de ellos y lo que tienen que hacer, como ya hemos mencionado en el caso de la tarea final. *Kahoot*, que era la otra herramienta novedosa, tampoco ofreció ningún problema ni resistencia, por lo que mantenemos las mismas conclusiones que en el semestre 1: una vez se acostumbran a nuevas actividades o a un nuevo formato, el alumnado japonés las realiza con interés y eficacia por lo que recomendamos experimentar sin miedo.
- **Progresión.** De nuevo, nos pareció que los estudiantes no habían sido muy conscientes de que habían seguido una progresión hasta llegar al objetivo final, por lo que estamos considerando opciones para que este proceso se muestre de una forma más explícita.
- **Rol en la tarea final.** A diferencia del semestre 1, la tarea final se realizó íntegramente en clase, como los estudiantes nos habían pedido, lo cual nos proporcionó la oportunidad de observar cómo se desarrollaba el proceso. Algunos grupos parecieron encontrar inspiración bastante rápido y enseguida se ponían a trabajar en la conversación que querían crear. Otros grupos nos pedían aclaraciones o preguntaban dudas y, los menos, confesaban que no se les ocurrían buenas ideas y pedían ayuda que, por supuesto, se les proporcionaba. A medida que fueron acostumbrándose a los roles de las tareas, fueron necesitando menos ayuda.

Mientras trabajaban, pudimos escuchar fragmentos de las conversaciones que iba creando, a veces seguidas de exclamaciones de aprobación por el resto del grupo, o, ya en la fase final, el “ensayo general” antes de grabar. En general, se

produjo mucha interacción entre los participantes de los grupos, aunque bien es cierto que algunos grupos estuvieron más equilibrados que otros, en este sentido. En cuanto a la presentación final colaborativa, creemos que fue un acierto hacerlo de esta forma, puesto que todos tuvieron ocasión de ver el trabajo de sus compañeros y aprender de él para las siguientes clases. Hubo estudiantes con grandes dotes interpretativas que provocaron sonoros aplausos, por ejemplo. Sin embargo, dotes interpretativas aparte, notamos que los estudiantes con niveles más avanzados, al estar más cómodos con su español, pudieron prestar atención a otros elementos como la expresión, el acento, etcétera. En este sentido, no hubo diferencia con el semestre 1, pero sí percibimos que, incluso los estudiantes que tendían al mínimo esfuerzo, trataban de hacerlo un poco mejor, quizás porque sentían la presión de tener que presentar su actuación delante de toda la clase.

En conclusión, en este semestre observamos mayor satisfacción y mucha menos ansiedad en el ambiente general de la clase debido en parte a las modificaciones que implementamos respecto al plan de clases del semestre 1. Una de las ventajas del nuevo plan de clase fue que tuvimos ocasión de observar el proceso de trabajo de la tarea final, tanto en su faceta creativa como en la relacional. De esta forma, pudimos intervenir en el proceso, prestando ayuda en los casos donde se nos pedía o tratando de mejorar dinámicas de relación en los grupos donde no estaban equilibradas.

En cuanto a los perfiles de nuestros estudiantes, aunque se mantienen las mismas diferencias que comentamos en el semestre 1: nivel avanzado/nivel intermedio, más/menos esfuerzo e interés, carácter extrovertido/introvertido, creemos que, en este grupo, debido a su mayor grado de homogeneidad en cuanto al nivel, las citadas diferencias estuvieron menos acentuadas. Reiteramos de nuevo la posible influencia en el factor afectivo en cuanto a la relación estudiante/docente por lo que consideramos necesario continuar con la observación de más grupos para comprobar si esta influencia se produce o no. En lo que nos concierne, estuvimos mucho más satisfechas tanto con el ambiente de la clase como de la calidad del producto final y esperamos poder seguir trabajando y profundizando en esta línea.

### Semestre 3

En este semestre se repitieron circunstancias casi idénticas al semestre 2 con igualmente similares conclusiones por lo que vamos a exponer solamente el único punto en el que difieren. El contexto de los dos semestres se asemeja en cuanto a que ya conocíamos a los estudiantes y a que estos tenían niveles similares, con la excepción, de nuevo, de un pequeño grupo que había residido en un país hispanohablante. La diferencia principal es que en este semestre el número de estudiantes en clase fue de casi la mitad y ello obligó a realizar algunos ajustes, como trabajar en parejas, en vez de en grupos de tres. Esta circunstancia resultó ser una ventaja en cuanto a las relaciones interpersonales, puesto que la comunicación fue más fluida y también resultó más fácil alcanzar acuerdos. Quizás por este motivo el resultado de las preguntas del cuestionario relativas a este aspecto arrojó mejores resultados que en los semestres anteriores. No hay duda de que un menor número de estudiantes facilita la interacción y la relación entre el grupo pero nos gustaría seguir investigando para confirmar si también pudieron influir otros factores.

## 6. CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo nos habíamos preguntado si la técnica conocida como gamificación podría ser adecuada en nuestra clase de ELE de una universidad japonesa para resolver o mejorar ciertos problemas que habíamos encontrado en nuestras clases, así como para reforzar los puntos positivos. Asimismo, quisimos investigar la recepción y aceptación de los estudiantes con respecto a esta técnica para considerar si podría ser usada en las clases de ELE en contextos universitarios.

Para dar respuesta a estas preguntas, conformamos un marco teórico que proporcionara una base a nuestra propuesta y, de esta forma, constatamos que el juego llevaba siendo parte del aprendizaje durante toda la historia de la humanidad en todas las culturas, y enumeramos sus ventajas, haciendo especial énfasis en su capacidad de motivación y en su naturaleza integradora de otros enfoques, como, por ejemplo, el aprendizaje horizontal, mucho más acordes con la enseñanza del siglo XXI.

A continuación, acotamos nuestro campo de investigación a la enseñanza de ELE, donde se estableció un paralelismo entre los procesos lúdicos y la enseñanza de

ELE mientras confirmamos que, a través del enfoque por tareas, podíamos diseñar e integrar clases con gamificación de forma muy natural.

En la última etapa, acotamos de nuevo nuestro campo de estudio hasta enfocarlo en nuestro contexto: la universidad japonesa. Analizamos cuatro elementos imprescindibles de esta: la universidad, los estudiantes, los profesores y la metodología para discernir si la gamificación podía tener cabida en este contexto. Fueron especialmente útiles los conocimientos sobre el perfil de los estudiantes japoneses de ELE, que tuvimos muy en cuenta a la hora de diseñar nuestro proyecto.

Una vez terminamos la base teórica y habiendo aprehendido los conocimientos conceptuales que necesitábamos, nos dispusimos a diseñar un proyecto gamificado para poner en práctica en tres semestres de clase de una universidad japonesa. Para ello, realizamos un análisis DAFO con el objetivo de entender las fortalezas y debilidades de nuestras clases y, posteriormente, seleccionamos los elementos de gamificación que mejor se adaptaban a nuestras necesidades y a nuestros estudiantes. Finalmente, antes de poner en práctica nuestro proyecto, lo sometimos a varias preguntas de evaluación.

Con toda la información necesaria, diseñamos nuestro proyecto gamificado, que pusimos en marcha en el siguiente semestre. Sin embargo, nos encontramos con un obstáculo que no habíamos previsto: la dificultad de los estudiantes para reunirse fuera de clase y completar la tarea final juntos. De esta experiencia extrajimos una de las conclusiones más importantes de esta investigación: por muy buena que sea la metodología y la técnica que se use, si no se ajusta al contexto ni a las necesidades de los estudiantes, resultará difícil ponerla en práctica con éxito.

Sin embargo, a pesar del ya citado obstáculo, provocado por el desconocimiento parcial del contexto de los estudiantes, los resultados arrojados por el semestre 1 en el cuestionario fueron, en general, buenos, con “bien” como la opción mayoritaria en casi todas las preguntas. En cuanto a los semestres 2 y 3, con las modificaciones pertinentes incorporadas, lo primero que destaca es que la mayoría de respuestas del cuestionario fueron considerablemente mejores a las del semestre 1, con la opción “muy bien” en la mayoría de las preguntas. Asimismo, constatamos que la interacción entre los estudiantes había mejorado notablemente gracias a la incorporación de nuevas herramientas como *Kahoot* y, sobre todo, a la decisión de realizar la tarea final en clase, lo cual nos proporcionó la oportunidad de poder observar e intervenir en el proceso de

la misma. Destaca también la mejoría en el semestre 3 del apartado en el trabajo de grupo, que pensamos que podría deberse a un menor número de estudiantes en esa clase.

De este modo, en este proyecto pudimos constatar que la gamificación había tenido éxito en cuanto al objetivo de utilizar una narrativa que funcionó como nexo de unión entre todas las tareas, al mismo tiempo que establecía un objetivo a alcanzar. De la misma manera, este elemento logró también despertar curiosidad e interés en los estudiantes, factores tan importantes y tan necesarios para que se produzca el aprendizaje.

Esta técnica logró también mejorar la relación e interacción entre los estudiantes con actividades que los agrupaban al azar y así como encomendándoles tareas que debían realizar en grupo. Asimismo, el elemento elegido para proporcionar *feedback*, las insignias, fue bien acogido y valorado por los estudiantes.

En cuanto a los materiales escogidos para poner en práctica esta técnica, los estudiantes valoraron muy positivamente la autenticidad, por lo que apreciaron especialmente los que les ayudaban a entender el vocabulario en contextos reales, como *youtubers* del país estudiado que explicaban vocabulario. De la misma forma, las herramientas que acentuaban la diversión y el trabajo en equipo, como *Kahoot*, recibieron muy buenas puntuaciones y comentarios, aunque en el primer semestre apenas se había utilizado.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, los estudiantes consideraron que, en general, se habían cumplido y valoraron positivamente la inclusión de temas sociales y culturales reales del país estudiado.

En cuanto a la observación participante, como ya hemos mencionado, en el semestre 1 habían surgido algunos problemas. Un ejemplo de ello, era la interacción de los estudiantes en algunas actividades, que habían tendido a hacer individualmente, o la ya mencionada tarea final que, siguiendo sugerencias de los estudiantes, decidimos realizar en el tiempo de clase en los semestres 2 y 3. De la misma forma, observamos que las diferencias de nivel entre los estudiantes a veces producían desequilibrios en los grupos, puesto que los estudiantes de más nivel terminaban antes que los demás y los de niveles más bajos, se esforzaban por seguir su ritmo, muchas veces sin éxito. Este punto



mejoró considerablemente en los semestres 2 y 3, lo cual indica que las modificaciones que incorporamos lograron subsanar, al menos en parte, este error.

Con respecto a los puntos a mejorar, algunos estudiantes continúan mencionando la dificultad de las tareas, la falta de tiempo para realizarlas y, en los semestres 1 y 2, la importancia de la afinidad en los grupos que, sin embargo, mejoró en el semestre 3, por lo que tendremos que seguir investigando cómo implementar cambios en estas partes porque no siempre podemos controlar el número de estudiantes que vendrán a nuestras clases

Por todo ello, teniendo en cuenta los resultados descritos anteriormente, consideramos que podemos responder a las preguntas de investigación de forma afirmativa, puesto que la aplicación de la gamificación consiguió mejorar algunos de los problemas de nuestras clases al mismo tiempo que reforzó los puntos positivos de estas, con las ventajas adicionales de incrementar la motivación, la participación y la interacción de los estudiantes. En cuanto a la recepción y aceptación de esta técnica por parte de los estudiantes, el cuestionario muestra resultados positivos en el primer semestre que, gracias a los comentarios y sugerencias de los estudiantes, mejoraron aún más en el segundo y tercer semestre hasta llegar a una mayoría de respuestas en la máxima categoría positiva del cuestionario.

Esta última idea, la colaboración de los estudiantes con sus opiniones sobre el curso, nos conduce a otra de las conclusiones más valiosas de este trabajo: la importancia de comunicarse con los estudiantes y escuchar sus voces para crear, modificar y mejorar juntos las clases que compartimos. No podemos olvidar que la clase es por y para ellos y que el proceso de aprendizaje se construye entre todos.

Para terminar, no es nuestra intención presentar esta técnica como superior a otras, sino simplemente ofrecer una alternativa más a disposición de los profesores, para que puedan seleccionar las partes que mejor se adapten a sus clases.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, nos gustaría continuar profundizando en el curso objeto de estudio de la presente investigación para continuar mejorando algunos puntos, como la progresión o las diferencias de nivel y también, nos gustaría seguir analizando sus resultados en una mayor muestra de estudiantes. De la misma manera, nos gustaría explorar las posibilidades de la microgamificación, como,

por ejemplo, las Escape Room, que se podrían programar para sesiones más cortas. Viendo la gran comunidad de conocimiento que se ha creado en internet en torno a la gamificación, como “Gamifica tu aula” (<https://www.gamificatuaula.org/>) o, ya en nuestro campo, el grupo de Facebook “Gamificación del aprendizaje de segundas lenguas” (<https://www.facebook.com/groups/gamificacionL2/>), así como el enorme banco de recursos que los profesores comparten altruistamente con sus colegas, creemos que el potencial y el futuro de esta técnica son muy prometedores y esperamos que otros docentes de nuestro contexto puedan servirse de ella también en Japón. Por nuestra parte, no tenemos dudas de que seguiremos en el universo gamificador por mucho tiempo para seguir creando y construyendo con nuestros estudiantes.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A. M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. Adaptación del taller: *Y tú, ¿gamificas?* Impartido por M. Hidalgo Gallardo y A. García Jiménez en *III Jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong*.
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Bona, C. (2016). *Escuelas que cambian el mundo*. Madrid: Plaza & Janés editors
- Cantillo-Valero, C., Osuna-Acedo, S., Roura, M. Sánchez, A. y Aparici, R. (2014). *Escenarios virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria.
- Cañas, A. (2006). Centro Virtual Cervantes. El español en el mundo. Anuario 2006-2007. *El español en Japón*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_27.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_27.pdf)
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Canadá: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*, Madrid: MEC- Anaya- Instituto Cervantes.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordero, C. (2018). *Gamificación en el aula*. (MOOC). Recuperado de [http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOCINTEF+GamificaMooc+2018\\_ED2/about](http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOCINTEF+GamificaMooc+2018_ED2/about)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow), Una filosofía de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CVC. *Diccionario de términos clave de ELE: Competencia comunicativa*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

- Del Campo, R. M. (2004). *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas*. (Memoria de máster). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Díaz Ayuga, J. M. y Pomata García, J. A. (2017). TIC y gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, 79-101.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica). Pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Fuji, C. (1993). El sistema educativo actual del Japón. *Revista de relaciones internacionales* 2 (4). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1997>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C., y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/ArticleDaniAranda.htm>
- García, N. (2016). Japón dice adiós a las carreras de Humanidades en pro de las Ciencias. *El economista*. Recuperado de <https://ecoaula.economista.es/universidades/noticias/7429152/03/16/Japon-dice-adios-a-las-carreras-de-Humanidades-en-pro-de-las-Ciencias.html>
- Gardner, H. (2009). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Gaynor Butterfield, E. (2004). Crear Empresas. Recuperado de [http://www.theodinstitute.org/re-inventar/libro\\_harry\\_adler.htm](http://www.theodinstitute.org/re-inventar/libro_harry_adler.htm)
- GIDE (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: GIDE.
- Gil Quintana, J. y Cantillo Valero, C. (2018). Las relaciones interactivas en el coaching educativo, base imprescindible para la gamificación. En R. Marfil Carmona, S.

- Osuna Acedo y P. González Aldea, *Innovación y esfuerzo investigador en la educación mediática contemporánea* (pp.175-192). Zaragoza: Ediciones Egregius.
- Gil Quintana, J. y Ortega Cabrera, R. M. (2018). Gamificación. Apostando por una comunicación interactiva y un modelo participativo en educación. *Communication Papers- Media Literacy & Gender Studies* 7(14), 9-22. Girona: Universitat de Girona.
- Groos, K. (1902). *The play of animals*. New York: Appleton.
- Herrera, F. J. (2017a). *Planificar y gestionar con dinámicas de juego el aula de segundas lenguas*. (Curso del Instituto Cervantes).
- Herrera, F. J. (2017b). Gamificar el aula de español. *Revista L de Lengua* 02. Recuperado de <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Hino, N. (1988). Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language teaching. *JALT Journal*, 1-2(10), 45-55.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial
- Hunicke, R., LeBlanc, M. & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. San Jose, California: Association for the Advancement of Artificial Intelligence Workshop.
- Hunter, J. (2011). *Teaching with the World Peace Game*. Recuperado de [https://www.ted.com/talks/john\\_hunter\\_on\\_the\\_world\\_peace\\_game?language=en](https://www.ted.com/talks/john_hunter_on_the_world_peace_game?language=en)
- J educación (2012). Sistema educativo de Japón. Recuperado de <http://www.clair.or.jp/tagengorev/es/j/index.html>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial Caminos.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer.
- Kelly, C. (1993). The Hidden Role of the University. En P. Wadden, *A Handbook for Teaching English at Japanese Universities and Colleges* (pp. 172-193). New York: Oxford University Press.
- Lago, P., Ochiai, S. y Omori, H. (GIDE) (2011). Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español. Marco teórico y Resultados. Presentación Oral en el 57 *Congreso de la Asociación Japonesa de Hispanistas*. 9 de octubre de 2011.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lipnisky, P. (2012). La educación prohibida. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=-1Y9OqSJKCc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=-1Y9OqSJKCc)
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Catálogo de voces hispánicas*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/)
- Moyano, J. C. (2012). *La pasión de la experiencia*. Recuperado de <http://gide.curhost.com/archivos/201208JuanCarlosMoyano.pdf>
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Prieto Martín, P. (2013). *Aplicación de la ludificación a la enseñanza presencial del español en un contexto universitario japonés*. (Memoria de máster). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Prieto Muñoz, B. (2018). Competencias digitales de los estudiantes japoneses. *Lingua* (28), 125-132.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GMFMuVv>
- Ruiz, B. (2018). Cómo escribir un libro de fantasía. Recuperado de <https://artes.uncomo.com/articulo/como-escribir-un-libro-de-fantasia-toma-nota-47621.html>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play*. England: The MIT Press Cambridge.
- Sanchez Aparicio, J. C. (2016). Gamificación, gamification, ludificación... ¿Cómo me llamo? [Mensaje en un blog] Recuperada de <https://www.snackson.com/gamificacion-gamification-ludificacion-como-me-llamo/>
- Schank, R. C. (1995). What We Learn When We Learn by Doing. Institute for the Learning Sciences Northwestern University. *Technical Report*, 60.
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>
- Sykes, J. & Reinhardt, J. (2012). *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. New York: Pearson.

- Trujillo, F. (2015). Juego y gamificación en educación y aprendizaje de lenguas. (2).  
Lecturas. [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://fernandotrujillo.es/juego-y-gamificacion-en-educacion-y-aprendizaje-de-lenguas-2-lecturas/>
- Ugarte, V. (2012). El español en Japón. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes.
- Vygotski, L. S. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Werbach, K. y Hunter D. (2013). *Gamificación, Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.
- Willis, D. & Willis J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Great Britain: Oxford University Press.
- Willis, J. (2008). Criteria for identifying tasks for TBL. *Teaching English*. London: British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>



## **8. ANEXOS**

### **ANEXO 1**

#### **TAREA FINAL DE ECUADOR EN EL SEMESTRE 1**

Las Islas Galápagos son únicas en el mundo por su biodiversidad en flora y fauna, pero, desgraciadamente, están en peligro... Vas a trabajar de guía en las Islas Galápagos. Prepara una pequeña presentación explicando a los turistas qué es especial sobre estas islas y qué se puede y no se puede hacer. Usa, si es posible, palabras ecuatorianas y trata de imitar el acento. Puedes usar palabras y enlaces diferentes.

Tienes que hablar sobre:

- 1. Qué son.**
- 2. Localización de las islas.**
- 3. Por qué son importantes.**
- 4. Por qué están en peligro.**
- 5. Qué tipo de turismo se puede hacer.**

#### **TAREA FINAL DE PUERTO RICO EN EL SEMESTRE 1**

Después del paso del huracán María, el peor desastre natural de la historia de Puerto Rico, el país quedó muy dañado y todavía necesita mucha ayuda. El cantante puertorriqueño Luis Fonsi ha apoyado mucho a su país en este desastre así que ha sido nombrado embajador de Puerto Rico. Su trabajo será grabar varios vídeos en diferentes lugares de su país y está buscando un ayudante que viaje con él por Puerto Rico para que le ayude en lo que necesite. Prepara una pequeña presentación para Luis Fonsi explicando por qué tú eres la persona perfecta para ser su ayudante. Tienes que:

- 1. Contar cuándo y qué pasó en el huracán María.**
- 2. Explicar por qué piensas que pasan tantos desastres naturales últimamente.**
- 3. Demostrar que conoces la música de Luis Fonsi cantando un pequeño fragmento.**
- 4. Explicar por qué piensas que tú eres buen candidato/a.**
- 5. Explicar cuándo podrías empezar y durante cuánto tiempo.**

## ANEXO 2

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL VÍDEO DE LA TAREA FINAL.

#### GRAMÁTICA

<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Gramática correcta y adecuada.	Algunos errores gramaticales graves	Bastantes errores gramaticales graves

#### VOCABULARIO

<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Vocabulario correcto y adecuado.	Vocabulario erróneo, mal pronunciado.	Mucho vocabulario erróneo y mal pronunciado

#### ACENTO

<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Refleja lo aprendido en clase.	Refleja parte de lo aprendido en clase.	No refleja lo aprendido en clase.

#### EXPRESIÓN

<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Buena expresividad y entonación.	Expresividad y entonación normal.	No hay expresividad ni entonación.

#### CREATIVIDAD

<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Ideas originales y creativas.	Ideas normales y predecibles.	Ideas poco definidas y poco claras.

### ANEXO 3

#### INSTRUCCIONES PARA LA TAREA FINAL DE PARAGUAY EN EL SEMESTRE 3

1. Son paraguayos que viven en el extranjero y están de visita en Paraguay. Quieren saber si de verdad el guaraní se usa tanto o no en Paraguay.	2. Escuchan a los turistas del grupo 1 y les explican sobre el uso del guaraní en Paraguay.
3. Son abuelos que hablan el guaraní perfectamente y apoyan su uso. Están tristes de ver que se está perdiendo.	4. Son abuelos que hablan el guaraní perfectamente y apoyan su uso pero entienden que los tiempos cambian. Sus nietos ya no lo hablan tanto.
5. Son abuelos que hablan el guaraní perfectamente pero no creen que cada vez se use menos. Ustedes lo hablan todos los días con mucha gente.	6. Son paraguayos que recién acaban de llegar a Paraguay y no hablan guaraní así que prefieren comunicarse en español.
7. Son profesores de guaraní y están preocupados porque piensan que pueden perder su trabajo.	8. Son jóvenes paraguayos que usan el guaraní pero prefieren el español.
9. Son jóvenes paraguayos que usan mucho el guaraní, les gusta y lo prefieren al español.	10. Quieren ayudar a que el guaraní sea popular así que piensan algunas actividades (hacer un grupo de rock en guaraní, etc.)

## ANEXO 4

### CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE DATOS

**En este cuestionario me gustaría recoger tu opinión sobre esta clase para saber qué ha estado bien y qué se puede mejorar. Por favor, sé sincero/a 😊**

**Hay números del 1 al 5. El 5 significa que te ha parecido muy bien, el 4, bien, el 3, regular, el 2, mal y el 1, muy mal.**

1. En cada clase hemos hecho grupos con apellidos/ lugares de cada país. ¿Qué te ha parecido?

1      2      3      4      5

2. SEMESTRE 1. Hemos hecho una actividad de contexto (capital, población, moneda, economía, lenguas, etc) en cada país donde has tenido que buscar la información en tu móvil con tu grupo. ¿Qué te ha parecido? Si tienes algún comentario (te ha parecido difícil, útil, etc., escríbelo, por favor)

SEMESTRE 2 Y 3. Hemos hecho una actividad de contexto (capital, población, moneda, economía, lenguas, etc) con *Kahoot*. ¿Qué te ha parecido? Si tienes algún comentario (te ha parecido difícil, útil, etc., escríbelo, por favor)

1      2      3      4      5

3. Hemos usado vídeos de *youtubers* de cada país para poder escuchar el acento y las explicaciones de las palabras más usadas. ¿Qué te ha parecido este material?

1      2      3      4      5

4. ¿Qué te ha parecido la tarea final? Escribe tu opinión, por favor.

1      2      3      4      5

5. En esta clase, has aprendido de muchas formas diferentes, no solo con tu profesora: con tus compañeros, con la información de tu móvil, con los *youtubers*, preparando la tarea final, con *Kahoot*, etc. ¿Qué te ha parecido?

1      2      3      4      5

6. Para llegar a la tarea final, hemos tenido que completar otras tareas para prepararnos (contexto, vocabulario, acento, etc.) ¿Te ha ayudado esta progresión? Escribe tu opinión, por favor.

1      2      3      4      5

7. En la tarea final, has tenido un rol de una persona de ese país. ¿Qué te ha parecido?

1      2      3      4      5

8. Si has recibido alguna insignia, ¿te ha motivado?

1      2      3      4      5

9. En cada clase, la tarea final ha valido 5 puntos de la nota final. ¿Qué te ha parecido esta forma de evaluación?

1      2      3      4      5

10. Hemos usado tecnología en esta clase (internet, códigos QR, etc). ¿Has podido usarla bien?

1      2      3      4      5

11. Hemos trabajado siempre en grupos de tres personas. ¿Te parece buen sistema de trabajo?

1      2      3      4      5

12. ¿Has podido trabajar bien en grupo?

1      2      3      4      5

13. El objetivo del curso era aprender sobre las variedades del español de algunos países hispanos. ¿Piensas que lo has conseguido?

1      2      3      4      5

14. Además de las variedades del español, hemos aprendido sobre algunos temas sociales de cada país. ¿Qué te ha parecido?

1      2      3      4      5

15. En general, ¿qué te ha parecido este curso?

1      2      3      4      5

16. ¿Qué tarea final te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Por qué?

---

---

---

---

17. ¿Qué te ha parecido positivo? ¿Qué puede mejorar?

---

---

---

---