



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

La gamificación en el aula de ELE

Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación

Alumno: Veer Kartik

Tutora: Silvia Hurtado González

Valladolid, 2021

Código Seguro De Verificación	PSFPUCNPx8KLYPX6e0Zk1w==	Estado	Fecha y hora
Firmado Por	Silvia Hurtado Gonzalez	Firmado	28/06/2021 06:12:54
Observaciones		Página	1/1
Url De Verificación	https://sede.uva.es/Validacion_Documentos?code=PSFPUCNPx8KLYPX6e0Zk1w==		



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer de todos los profesores que he tenido durante la realización de este Máster y, de manera especial a la coordinadora, Nieves Mendizábal de la Cruz y a mi tutora, Silvia Hurtado González por su constante apoyo, paciencia y disponibilidad en todo lo que necesitaba.

En segundo lugar, me gustaría expresar mis más sinceros agradecimientos a mis padres, mis amigos, mis compañeros de la clase y al Dios por su ayuda continua para que pudiera llevar a cabo este trabajo. A lo largo de este Máster, he tenido la oportunidad de conocer no solo la gente, sino también la cultura de España desde muy cerca.

Agradezco también al departamento de Relaciones Internacionales por darme la excelente oportunidad de cursar el Máster en la Universidad de Valladolid.

Índice

Resumen.....	1
1. Introducción.....	2
1.1 Objetivos.....	3
1.2 Relevancia del tema.....	3
1.3 Estructura del trabajo.....	4
2. Marco Teórico.....	5
2.1 Breve historia de métodos.....	6
2.1.1 Gramática Traducción.....	6
2.1.2 Método directo.....	6
2.1.3 Método Audio-lingual.....	7
2.1.4 Sugestopedia.....	8
2.1.5 Respuesta Física Total (<i>Total Physical Response</i>).....	9
2.1.6 Método Comunicativo.....	9
2.1.7 Enfoque por Tareas.....	10
2.2 Gamificación.....	10
2.3 Factores.....	13
2.3.1 Recompensas.....	13
2.3.2 Motivación.....	14
2.3.3 Creatividad.....	16
3. Estado de la cuestión.....	17
4. Metodología.....	19
5. Propuesta.....	20
5.1 Definición de las herramientas.....	20
5.1.1 Canva.....	21
5.1.2 Genial.ly.....	22
5.1.3 Blabberize.....	24
5.1.4 Calaméo.....	25
5.1.5 Kahoot!.....	26
5.2 Presentación de la unidad didáctica.....	27
5.2.1 Grupo meta.....	27
5.2.2 Objetivos.....	29
5.2.3 Contenidos.....	30
5.2.4 Temporalización.....	31
5.3 Secuencia didáctica.....	31
6. Conclusiones.....	48
7. Referencias.....	49

Lista de imágenes

<i>Imagen 1. Página de inicio de Canva</i>	21
<i>Imagen 2. Menú desplegable de Canva</i>	22
<i>Imagen 3. Inicio de Genially</i>	23
<i>Imagen 4. Menú desplegable de Genially</i>	23
<i>Imagen 5. Inicio de Blabberize</i>	24
<i>Imagen 6. Inicio de Calaméo</i>	25
<i>Imagen 7. Inicio de Kahoot!</i>	26
<i>Imagen 8. Captura de pantalla Genially 1</i>	34
<i>Imagen 9. Captura de pantalla Genially 2</i>	35
<i>Imagen 10. Captura de Youtube para la actividad de quiz 2 de Genially</i>	35
<i>Imagen 11. Captura de pantalla Genially 3</i>	36
<i>Imagen 12. Póster de Canva para el imperativo</i>	40
<i>Imagen 13. Póster de Canva para el imperativo 2</i>	42
<i>Imagen 14. Captura de pantalla Kahoot!</i>	43
<i>Imagen 15. Captura de pantalla Calaméo</i>	47

Resumen: En el momento actual, se vuelve más importante indagar en métodos innovadores acordes a la necesidad de clases a distancia impuestas por el contexto pandémico. Este estudio investiga las posibilidades de gamificación en el aula de español como lengua extranjera (ELE) para ser desarrolladas en universidades de la India. Analizamos también las diferentes herramientas que podrían ser ludificadas en planificaciones didácticas concretas.

Es necesario hacer un recorrido hacia los diferentes enfoques de la enseñanza de segundas lenguas para poder utilizarlos según las necesidades del alumnado, ya que es innegable el hecho de que las tecnologías cubrirán cada vez más espacio en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros. Presentamos una propuesta didáctica guiándonos a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el Plan Curricular de Instituto Cervantes para la enseñanza de ELE a través de ciertos recursos digitales teniendo en cuenta las necesidades y las características del emplazamiento territorial de las universidades indias.

Palabras clave: gamificación, ELE, enfoques, recursos digitales.

Abstract: At the present time, investigating innovative methods is becoming more important due to the need for distance learning imposed by the pandemic context. This study investigates the possibilities of gamification in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom to be developed in Indian universities. We also analyze the different tools that could be gamified in concrete didactic plans.

It is necessary to go over different approaches in teaching second languages to be able to use them according to the needs of the student, since it is undeniable that technologies will keep covering more and more space in the field of teaching foreign languages. We present a didactic proposal following the Common European Framework of Reference for languages and the Cervantes Institute Curricular Plan for the teaching of SFL through certain digital resources, taking into account the needs and characteristics of the settings of Indian universities.

Keywords: gamification, SFL, approaches, digital resources

1. Introducción

La cuestión de cómo ha cambiado la educación depende de las diversas dimensiones de cómo vemos la educación en su conjunto. Por ejemplo, si reflexionamos sobre la educación en el sentido de que alguien tiene la oportunidad de aprender y planificar su futuro, nos daremos cuenta de que no ha cambiado mucho, pero si pensamos en los cambios de los enfoques, métodos o estrategias de enseñanza en educación, mucho ha cambiado. A lo largo de los años, como parece, tendemos a utilizar casi los mismos materiales, pero la forma en que los profesores impartimos conocimientos a los estudiantes es totalmente diferente a la de antes.

El uso de las nuevas tecnologías en el sistema educativo se ha convertido en un punto importante de muchas investigaciones y estudios. La educación moderna debe integrarse con la tecnología moderna para obtener los mejores resultados. Tanto el profesor como el estudiante pueden usar la tecnología para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas tecnologías nos han dado acceso ilimitado a información.

Internet juega un papel fundamental en la educación en la actualidad. En el campo de la enseñanza, el empleo de tecnologías como Internet no es el problema hoy en día, ya que se utiliza de forma generalizada. La cuestión es cómo emplear eficazmente dichas tecnologías para aprovechar plenamente las nuevas oportunidades creadas por ellas con el fin de promover experiencias positivas de aprendizaje de los estudiantes.

En esta investigación, realizaremos un recorrido sobre los distintos métodos de enseñanza de una segunda lengua para rescatar los aspectos más interesantes y desarrollar una propuesta de intervención (unidad didáctica) en la cual la gamificación juegue un papel importante. Ubicaremos nuestra práctica en nuestro contexto laboral: la India.

Si hablamos del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera en la India, la mayoría de centros son institutos y academias. Las instituciones más reconocidas en este aspecto son el Instituto Cervantes en Nueva Delhi, la *English and Foreign Languages University*, la *Delhi University*, la *Banaras Hindu University* and la *Jawaharlal Nehru University*. En los institutos, la cuota es mucho más alta que las universidades, pero también es cierto que están mejor equipados con herramientas digitales y actualizadas. En las universidades, los estudiantes vienen de todo el país, y algunos ni siquiera tienen competencias

digitales. Para que sea igual el método de enseñanza para todo el mundo, se sigue el método tradicional o gramática traducción en las universidades. Las aulas disponen de proyectores y algunas herramientas digitales, pero se utilizan muy poco, salvo, por ejemplo, para enseñar películas o vídeos que tengan que ver con el plan de estudios. Según nuestra experiencia, el empleo de estas herramientas sería menos del 10% en un curso en las universidades y del 30-40% en institutos privados.

1.1 Objetivos

Este trabajo es una investigación de ámbito educativo que se centra en la práctica pedagógica del investigador. El objetivo principal de este trabajo es construir un aparato metodológico y práctico que posibilite mejorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de español como lengua extranjera utilizando la gamificación como una herramienta didáctica moderna y adecuada. Para lograrlo, los objetivos específicos son:

1. Revisión del estado de la cuestión en relación con los distintos métodos de enseñanza de una lengua segunda para seleccionar postulados útiles que puedan justificar la gamificación.
2. Redacción de un marco teórico con conceptos pertinentes para la incorporación de la gamificación en el aula de ELE.
3. Diseño de una unidad didáctica utilizando herramientas interactivas y lúdicas para desarrollar competencias comunicativas.
4. Análisis de la propuesta didáctica evaluando sus potencialidades y ventajas y justificando su inserción en la práctica pedagógica.

1.2 Relevancia del tema

Hoy en día, las diversas tecnologías de la comunicación y la informática son parte crucial de nuestro día a día. La educación no puede negar la existencia de esta situación; por lo tanto, no puede pensarse la enseñanza sin la mediación de las nuevas tecnologías. En este sentido, la gamificación resulta interesante para incorporar tecnologías y recursos digitales,

competencias y destrezas, motivaciones y juegos, promoviendo la creatividad y el aprendizaje autónomo. La velocidad con la que se dispone de nueva información hoy es sorprendente en comparación con décadas anteriores. Los estudiantes deben poder combinar sus habilidades con el uso efectivo de la tecnología para tener éxito en el futuro.

En el año 2021, con la pandemia de Covid-19 que continúa afectándonos, hemos comenzado a observar el impacto significativo de las TIC en nuestros estudiantes. Ahora que la mayoría de las instituciones educativas no han funcionado regularmente durante casi un año en la India, muchos estudiantes corren un alto riesgo de retroceder y comenzar el próximo año con una pérdida significativa.

A lo largo del año pasado, los cursos se impartieron en *Zoom*, en *YouTube* y en varias plataformas en línea, pero este tipo de aprendizaje implica que un estudiante vea pasivamente la conferencia de un profesor, practique la memorización de memoria y luego haga un examen. Este método no solo no logra involucrar a los estudiantes, sino que también les dificulta hacer las pertinentes conexiones para construir significados. El aprendizaje gamificado tiene muchas formas y aún está en evolución. Se puede decir que la gamificación en el proceso de aprendizaje abre nuevas perspectivas con el control en manos de los estudiantes curiosos. Con instituciones cerradas por otro tiempo previsible, este sistema ludificado parece ser la única alternativa con mejores consecuencias.

1.3 Estructura del trabajo

En el primer capítulo, se introduce el tema de este estudio y se presentan los objetivos de la investigación. En el segundo capítulo, se exponen las teorías existentes sobre los métodos de la enseñanza de segundas lenguas, gamificación y factores del aprendizaje a través de herramientas digitales. El capítulo tercero se centra en el estado de la cuestión. En el cuarto capítulo, se presenta la metodología de nuestra investigación. En el quinto capítulo, proponemos la unidad didáctica utilizando diferentes recursos de gamificación. Al final, se ofrecen las conclusiones que se pueden extraer de este estudio.

2. Marco Teórico

2.1 Breve historia de métodos

En este apartado, realizaremos un breve recorrido histórico sobre el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas, analizando y describiendo los postulados generales de cada método para enfocarnos en el último período en el cual la gamificación entra en escena y posibilita nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua. Así, desplegaremos categorías teórico-prácticas con el objetivo de conformar una red conceptual que funcione como el marco teórico de esta indagación.

El MCER es una referencia clara hacia los lineamientos más estandarizados de la enseñanza de las segundas lenguas. Puede servir de guía para programar y planificar clases en cualquier parte del mundo con las adaptaciones necesarias que imponga el contexto. En este sentido, el concepto de interacción nos permite relacionar nuestra investigación con los lineamientos generales del Marco. Por ejemplo, en el siguiente fragmento notamos cuál es la importancia de la interacción:

La mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas, reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir (MCER, 2002, 138)

Notamos que existen varias posturas sobre cómo desarrollar el aprendizaje de los estudiantes de manera más efectiva. Nuestra propuesta sería retomar los lineamientos del Marco y realizarlos a partir de estrategias de gamificación que promuevan la interacción en el aula de ELE.

A continuación, se presentan los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas.

2.1.1 Gramática Traducción

Este método fue el principal a lo largo del siglo XIX en Europa. Algunos de sus principales proponentes son Seidenstücker Johann, Johann Karl Plötz y Meidinger (Stern, 2001). Se basa en aprender las reglas gramaticales y el vocabulario del idioma y pretende que los alumnos tengan la habilidad de traducir de un idioma a otro. Las destrezas escrita y lectora son las que se practican y se da poca importancia a las destrezas auditiva y oral. El profesor ocupa el lugar central, y es el que proporciona reglas gramaticales y vocabulario que los alumnos deben memorizar. Por lo tanto, se explica la gramática de manera que primero hay una exposición de las reglas en la lengua nativa del alumno y luego se enseñan con oraciones en la lengua meta traduciéndolas.

Así, la traducción de frases de un idioma a otro forma la mayor parte de las clases. Dado que se enseña en la lengua nativa del alumno, los profesores las utilizan para hacer comparaciones entre la lengua meta y la lengua materna y explicar nuevos conceptos.

Este método tiene algunas desventajas, una de ellas es que puede provocar una idea falsa en los estudiantes en el sentido de que una lengua es un conjunto de palabras aisladas e independientes. Por otra parte, el método lleva al aburrimiento y también disminuye la motivación de los estudiantes. Finalmente, no otorga el mismo valor a las cuatro destrezas principales del aprendizaje de idiomas: escuchar, hablar, leer y escribir.

2.1.2 Método directo

El Método Directo nació en Francia y Alemania a finales del siglo XIX y principios del XX y fue consagrado en los Estados Unidos con Sauveur y Maximilian Berlitz (Richards y Rodgers, 2001). La aparición de este método fue una respuesta a la insatisfacción con el método de traducción gramatical.

Según los creadores de este método, se puede enseñar un idioma sin traducción y sin usar el idioma nativo del alumno si el aprendizaje se basa en la demostración y la acción. Argumentan que la mejor manera de enseñar un idioma es utilizarlo en clase constantemente, en lugar de centrarse en la explicación de las reglas gramaticales.

Se trata de la inmersión de los estudiantes en la lengua meta de forma similar a cómo aprenden su lengua materna. Se centra en preparar a los estudiantes para que utilicen el idioma para comunicar. El nuevo vocabulario se enseña a través de acciones, mímicas, el vocabulario ya aprendido y así se enfoca principalmente en hablar y escuchar. Se da mucha importancia a la articulación oral de forma correcta. Según este método, los alumnos deben dedicar mucho tiempo a la práctica oral.

La principal desventaja del método directo es que se considera el aprendizaje de la lengua meta como el de la lengua materna, aunque lo cierto es que los factores como la edad y las necesidades de la adquisición de una segunda lengua son muy diferentes a los de la adquisición de la lengua materna. Además, no utilizar la lengua materna puede crear confusión y llevar a significados complicados.

2.1.3 Método Audio-lingual

El Método Audio-lingual surgió como el resultado de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Sus principios fueron desarrollados por Moulton, entre 1961 y 1963 (Stern, 2001).

Este método propone un proceso de aprendizaje basado en la comprensión auditiva y la producción oral. El Método Audio-Lingual tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante diálogos y ejercicios. El uso de diálogos y *drills* es eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que llevan a los estudiantes a producir sus propias oraciones. En este método, no se recomienda el uso de la lengua materna en el aula, aunque el uso del idioma nativo del alumno en el aula o de materiales no es tan restrictivo como lo es en el método directo. La repetición de diálogos y *drills* permite a los estudiantes responder con rapidez y precisión en el lenguaje hablado.

Nunan opina que el método audio-lingual “probablemente ha tenido un mayor impacto en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que cualquier otro método. De hecho, fue el primer enfoque del que podría decirse que desarrolló una 'tecnología' de enseñanza y se basó en principios 'científicos' ” (2000, p.229).

Sin embargo, tiene algunas debilidades importantes. Los estudiantes pueden llegar a ser muy buenos en la destreza oral, pero podrían no ser capaces de emplear las diferentes estructuras con fluidez en contextos de comunicación reales. Por otro lado, si se utiliza la repetición como método de aprendizaje, los estudiantes no tienen la oportunidad de crear algo nuevo o ser espontáneos.

2.1.4 Sugestopedia

Este método fue desarrollado por el psiquiatra-educador búlgaro Georgi Lozanov. El método se deriva de la “sugestología”. Lozanov (1978: 201) define la sugestión como “un factor comunicacional constante, el cual puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva funcional de la personalidad, principalmente a través de la actividad mental paraconsciente”. Aunque se podría decir que la Sugestopedia ahora está superada, ciertos elementos del enfoque todavía sobreviven. La sugestión aquí es algo que puede hacer que los estudiantes se diviertan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lozanov (1978) sostiene que un estado relajado pero concentrado es el estado perfecto para un proceso de aprendizaje. Para crear este ambiente de relajación, la Sugestopedia hace uso de la música, e intenta crear un espacio relajante y agradable sin tener en cuenta los errores gramaticales que cometen los alumnos; es decir, el énfasis no se pone en la estructura, sino en el uso según el contexto. Se proporciona una gran cantidad de input oral a los estudiantes, que les ayuda a aprender de manera inductiva, y las actividades están diseñadas de manera que no provoquen bloqueos mentales.

Al margen de la ventaja que este método proporciona, utilizar música durante el proceso de aprendizaje puede suponer una desventaja para algunas personas que no pueden estudiar en una clase con sonidos de fondo. Otro inconveniente es que este método será difícil de practicar en un país donde el número de estudiantes en una clase es, como mínimo, de 30 a 40 personas.

2.1.5 Respuesta Física Total (RFT, en inglés *Total Physical Response, TPR*)

El método *Total Physical Response* (TPR) fue diseñado por Dr. James Asher en la década de los setenta. Plantea que la habilidad de escuchar tiene mayor influencia que otras en la adquisición de segundas lenguas; los niños practican la escucha activa y, al mismo tiempo, desarrollan su producción de lenguaje (Asher, 1969).

En TPR, un docente juega un papel activo y directo. Es el docente quien decide qué enseñar, quien modela y presenta los nuevos materiales, y quien selecciona el apoyo. Los alumnos desempeñan dos papeles principales: como oyentes e intérpretes. Escuchan atentamente y responden a las órdenes del profesor.

2.1.6 Método Comunicativo

Según Richards y Rogers (2001), lingüistas como Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit y Keith Johnson, entre otros, todos reconocidos por su trabajo en este campo, contribuyeron al Método de la Teoría Comunicativa sobre la base del trabajo realizado por lingüistas como Firth y Halliday.

Lo más importante en este método es ayudar a los alumnos en utilizar la lengua meta en una variedad de contextos. Se centra en las funciones del idioma, sobre todo en las funciones comunicativas. Sus proponentes creen que el objetivo principal en el proceso de aprendizaje es la adquisición de habilidades adecuadas en el uso del lenguaje para comunicar en diferentes contextos. Se pretende ayudar a los estudiantes a crear significados en lugar de ayudarlos a adquirir estructuras gramaticales precisas con un nivel similar al de un nativo.

En este método, el alumno desempeña el papel central, mientras que el profesor actúa como mediador. Los profesores hablan menos y escuchan más, fomentando así activamente el aprendizaje de los estudiantes. El profesor motiva a los estudiantes a trabajar con el idioma.

El método de enseñanza del lenguaje comunicativo tiene ciertas desventajas. En primer lugar, se requiere más vocabulario para apoyar el uso funcional del lenguaje. En segundo lugar, proporciona pocas pautas sobre cómo manejar el vocabulario.

2.1.7 Enfoque por Tareas

Este enfoque fue creado por Prabhu (1987) para resolver los problemas del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2001). Intenta definir qué se debe enseñar a partir de un análisis del lenguaje como herramienta de comunicación, no como sistema formal.

Es un enfoque que se basa en el supuesto de que las tareas son la unidad principal del aprendizaje de idiomas y los alumnos resolverlas. Dichas tareas están relacionadas con las estructuras del lenguaje que se requiere aprender. Los alumnos interactúan y se comunican entre sí durante la resolución de estos problemas. De esta forma, van aprendiendo el idioma (Richards y Rodgers, 2001).

El método se enfoca en la enseñanza de actividades comunicativas que integran y promueven diferentes procesos relacionados con la comunicación. No se centra en estructuras o funciones sintácticas, sino en actividades que utilizan el lenguaje. Dado que los procesos de aprendizaje necesariamente incluyen procesos de comunicación, el objetivo del enfoque es promover el aprendizaje a través del uso real del lenguaje que se aprende en el aula, que va más allá de la manipulación de unidades de diferentes niveles de descripción.

Este método tiene algunas desventajas, como ocurre con todos los grupos de trabajo, algunos estudiantes pueden tener un rol secundario y depender de otros para hacer la mayor parte del trabajo y el aprendizaje. La otra desventaja de este método es la dificultad de implementarlo donde las clases son grandes y el espacio es limitado e insuficiente.

2.2 Gamificación

Procede de la palabra inglesa *game* (juego) y también se utiliza *ludificación* que tiene una raíz latina *ludus* con el mismo significado.

“La forma gamificación es una adaptación del inglés *gamification* que se desaconseja por ser un híbrido formado a partir del inglés *game* (‘juego’) y resultar, por tanto, poco transparente semánticamente en español. En su lugar, se recomienda emplear *ludificación*”.

<https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>

Hoy en día, la mayoría de los estudiantes son nativos digitales y aprenden y procesan información de manera diferente (Prensky, 2001). En efecto, la llamada generación *millennial* está acostumbrada a los blogs, los juegos y las redes sociales para compartir cualquier tipo de información. En lugar de correos electrónicos, prefiere enviar mensajes de texto y han creado un idioma basado en siglas. Están todos muy conectados con el mundo del web y no temen expresarse o asumir una visión individual o compartida. Teniendo en cuenta este tipo de alumnado, muchos instructores de diferentes materias, incluidos los profesores de L2, están implementando varias estrategias de enseñanza que utilizan muchas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aprendizaje distribuido, recursos de aprendizaje por móvil y aprendizaje basado en juegos. Además, estos educadores están al tanto de las nuevas tendencias en tecnología educativa y están integrando la gamificación a su enseñanza.

Nick Pelling, un desarrollador de juegos británico, acuñó el término "gamificación" en 2003 cuando estableció una empresa de consultoría de corta duración, Conundra Ltd. (Werbachy Hunter, 2012).

La gamificación es un término nuevo y, como tal, no está recogido aún en el diccionario académico (*DLE*, 2014), pero recientemente ha recibido una atención considerable en varias áreas y campos. Este neologismo, sin embargo, esconde una idea que no es exactamente nueva: usar el pensamiento y la mecánica del juego para resolver problemas e involucrar al público. Jugar es algo que ha existido con nosotros desde los principios de la civilización e, incluso, investigaciones recientes han demostrado que el juego contribuye a reacciones más rápidas, así como a aumentar la actividad cerebral, lo que permite a las personas vivir más tiempo y retrasar la demencia (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011; Zichermann y Cunningham, 2011).

A continuación, ofrecemos unas definiciones de gamificación.

En primer lugar, indica Ramírez- Cogollor (2014) que gamificar es aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, diferente de los juegos, con el objetivo que la gente adopte ciertos comportamientos. En segundo lugar, según Marín-Santiago (2013), la gamificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez. La gamificación precisa que el alumnado esté activo e involucrado en este proceso. El docente ya no es el único

que determina los contenidos, tareas o materiales de la clase, puesto que también el alumno puede participar y añadir su perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los principales problemas de la educación moderna se relacionan con la falta de compromiso y motivación de los estudiantes para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Por eso, como profesores, es imprescindible intentar utilizar nuevas técnicas y enfoques para provocar la actividad de los estudiantes y motivarlos a participar en la formación. Una posible solución es recompensar los esfuerzos y los resultados obtenidos mediante premios, lo que conduce a una mayor motivación para la participación y la actividad. Esa decisión se basa en el uso de elementos del juego en el proceso de aprendizaje.

Hay muchas mecánicas utilizadas en el diseño de videojuegos, pero no todas son directamente transferibles a la gamificación. Werbach y Hunter (2012) y Zichermann y Cunningham (2011) las han estudiado con mayor detalle en sus respectivos libros. Aquí se muestra una lista de las mecánicas de juego más comunes que se utilizan en la gamificación:

- Puntos: Los usuarios reciben puntos cada vez que logran algo que el sistema trata de animarles a hacer. Los puntos mantienen la puntuación, brindan retroalimentación inmediata, crean una sensación de progresión y brindan datos valiosos para los diseñadores del juego.
- Insignias: Werbach define las insignias, a veces llamadas logros, como "una versión más profunda de puntos" (Werbach y Hunter, 2012) y Zichermann las describe como un "sistema de puntos visuales" (Zichermann y Cunningham, 2011, p. 56). Los videojuegos no inventaron las insignias, ya que fueron utilizadas por organizaciones como el ejército y los Boy Scouts. Son una representación visual de un logro específico dentro de un sistema gamificado.
- Tablas de clasificación: Las tablas de clasificación permiten a los usuarios ver dónde se encuentran en relación con los demás. Tanto Werbach (2012) como Zichermann (2011) advierten sobre su uso: si bien pueden ser increíblemente motivadores, proporcionando al usuario un objetivo que cumplir, también pueden ser desmotivadores, haciendo que los usuarios que están muy atrasados dejen de usar el juego.

Werbach y Hunter han denominado a las tres mecánicas anteriores *PBL: points, badges and leaderboards* (puntos, insignias y tablas de clasificación), ya que son tan comunes que se encuentran en la mayoría, si no en todos, los sistemas gamificados. En particular, los puntos son algunas de las mecánicas más utilizadas porque son poderosas al proporcionar información inmediata al usuario de que la acción que acaba de realizar es "correcta".

Según el artículo de IndianExpress (2021), aproximadamente un año después del primer confinamiento en India, los indios han estado enganchados a las pantallas, ya sea para hacer un maratón de ver series o para jugar videojuegos. Un nuevo informe del Estado de los juegos en línea de Limelight muestra que los jugadores de todo el mundo dedican un promedio de 8 horas y 27 minutos a jugar juegos cada semana. Para los jugadores indios, ese número se situó en 8 horas 36 minutos.

Según Jaramillo-De Certain (2007), es fundamental que los materiales que se llevan al aula estén diseñados en la manera que sean llamativos, seguros y asequibles. Es importante también realizar una evaluación inicial, que nos proporcione información sobre las características de nuestros alumnos y nos permita diseñar las tareas en función de los resultados obtenidos. Una vez finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario realizar una evaluación final para que podamos elaborar propuestas de mejora en las próximas tareas.

2.3 Factores

2.3.1 Recompensas

Las recompensas, también conocidas como sistemas de logros del juego, permiten traducir las inversiones del jugador a una forma más cuantificable, comparable y comunicable (Jakobsson y Sotamaa, 2011).

Cada juego tiene su propio sistema de puntuación para proporcionar una evaluación medible del desempeño de los jugadores. Los juegos que consisten en competiciones deportivas tienen formas explícitas de contar las puntuaciones para determinar el ganador de un juego

específico; estas formas se conocen claramente como reglas. Pueden ser puntuaciones reales conseguidas por los jugadores como en los juegos de baloncesto o las aparentemente subjetivas dadas por los jueces en los juegos de gimnasia. En general, gana quien gane más puntos. De manera similar, la guía del usuario de los juegos de mesa generalmente les dice a los jugadores cómo se termina un juego y se cuentan los puntos. El sistema de puntuación acordado es el factor definitorio que distingue un juego de una actuación (Walker y Noda, 2000). Tras completar un reto, los alumnos reciben un *feedback* integro en el que se detallan los fallos y/o aciertos. Sin un sistema de puntuación que mida el desempeño, los participantes se preocupan más por el proceso que por cualquier resultado.

2.3.2 Motivación

Comprender la motivación, las causas psicológicas de las acciones de las personas, es una tarea tanto compleja como crucial. Los psicólogos han desarrollado una multitud de teorías de la motivación, pero este análisis se centra en un enfoque en particular. Basado en el cognitivismo, este modelo distingue entre dos amplias categorías de motivación: intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca no depende de recompensas o influencias externas y existe dentro del individuo. Es el interés o disfrute inherente a la acción en sí y es, en el campo de la educación, potencialmente más poderoso que sus contrapartes extrínsecas. De hecho, la investigación muestra que los estudiantes que están motivados intrínsecamente están más ansiosos por aprender y mejorar sus habilidades (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004).

La motivación extrínseca, por otro lado, proviene de fuera del individuo. Se refiere a acciones realizadas con el fin de obtener un resultado o recompensa externo a la tarea, como por ejemplo, dinero. En el contexto de la gamificación, el marco EAPC separa las recompensas extrínsecas en cuatro categorías: estatus, acceso, poder y cosas (Zichermann y Linder, 2010). El estatus se refiere a cómo los demás le ven a uno y las recompensas incluyen cosas como reconocimiento, respeto y admiración. El acceso designa recompensas, cosas o contenido que no se pueden desbloquear más que al realizar la tarea. El poder se refiere a las recompensas que otorgan al jugador nuevas habilidades dentro del entorno gamificado. Las cosas son objetos, ya sean reales o virtuales, como elementos, moneda, etc.

Ambos tipos de motivaciones están intrínsecamente presentes en el entorno académico. Los motivadores externos van desde las calificaciones y la amenaza de castigo hasta la perspectiva de una mejor carrera y estatus social logrado a través de la educación, mientras que el placer de aprender y mejorar se refieren a la motivación intrínseca.

Por otra parte, la motivación se puede definir como un proceso dinámico, que cambia, aumenta y disminuye continuamente (Soriano, 2001). Según Garris, R., Ahlers, R. y Driskell, J. (2002), la motivación se verifica a través del compromiso que una persona muestra hacia una actividad y que determina la intensidad de su esfuerzo y su persistencia en la resolución de esta tarea. La mayoría de los seres humanos se motivan por el desarrollo de competencias para tratar con el medio ambiente que los rodea. La adquisición y mejora de habilidades, en este contexto, revela un alto grado de satisfacción, lo que promueve las ganas de seguir mejorando.

Cuando se sumerge en el entorno, el ser humano muestra una actitud creativa, para hacerlo más agradable o más cercano a su entorno ideal. Esto contribuirá a adaptar mejor las experiencias a las estructuras existentes de la mente de la persona reduciendo las exigencias de la realidad externa. Es decir, permite simplificar el proceso de aprendizaje adaptándolo a la estructura mental y física de la persona.

La curiosidad también juega un papel importante en la motivación. De hecho, representa uno de los factores más importantes, ya que impulsa al actor a seguir investigando y experimentando permanentemente hasta quedar satisfecho. La curiosidad puede incluso llevar a las personas a participar en actividades que representan algún riesgo, solo por el bien del conocimiento o en busca de nuevas experiencias y sensaciones.

De acuerdo con los factores de motivación mencionados anteriormente, un juego exitoso atrae al jugador de varias maneras. La estructura del juego debe ser lo suficientemente compleja para lograr intrigar al jugador, ofreciéndole algunas expectativas sobre lo que sucederá. La curiosidad puede involucrar estímulos sensoriales, como la luz, el sonido u otros, o puede resultar de una retroalimentación informativa, sorprendente, pero también constructiva, ayudando al jugador a percibir cómo hacer más completo y consistente su conocimiento (Malone, 1980).

2.3.3 Creatividad

En educación, la creatividad es importante porque puede mejorar el rendimiento académico. Fisher (2004, p. 11) como se cita Richards (2014) informa:

La investigación...muestra que cuando los estudiantes son evaluados de manera que reconocen y valoran sus habilidades creativas, su desempeño académico mejora. La actividad creativa puede reavivar el interés de los estudiantes que han sido rechazados por la escuela y de los maestros que pueden sentirse rechazados al enseñar en una cultura de control y cumplimiento.

En lugar de enseñar la respuesta correcta, el profesor tiene que dar a los estudiantes el espacio y la libertad para comunicar diferentes ideas y a la vez darle múltiples soluciones. Es importante crear diferentes actividades para fomentar el aprendizaje y entornos de aprendizaje adecuados para que los estudiantes se desarrollen libremente.

I. E. Taylor (1977), considera la creatividad como un método de resolver algunos problemas educativos y la define como una forma de expresarse, es decir, el proceso de creatividad es la habilidad de uno de pensar, sin estar limitado por la propia experiencia pasada. E.P. Torrance (1959) opina que el pensamiento creativo es un proceso de afrontar las dificultades, resolver los problemas, cotejarlos e informarse de los resultados.

La enseñanza creativa es muy importante en la actualidad, especialmente en la enseñanza de idiomas, porque ayuda a los estudiantes a desarrollar sus capacidades para ideas originales. Cuando los alumnos están comprometidos, motivados y tienen éxito, la enseñanza en sí misma se convierte en una motivación para el profesor.

El profesor puede hacer que los alumnos menos creativos trabajen con los más creativos e imaginativos; simultáneamente, al ver las técnicas, estrategias y enfoques que otros utilizan, pueden participar y desarrollarse en el proceso creativo.

3. Estado de la cuestión

Relevar el estado del arte sobre el tema es una tarea bastante compleja, puesto que en los últimos años hay demasiado desarrollo sobre la temática. Pudimos agrupar a los autores según los diferentes aspectos que abordaron en cada escrito. El primer grupo contiene a los autores que desarrollaron el concepto de gamificación como una estrategia didáctica para enseñar, aprender y evaluar cualquier contenido. En este grupo, podemos referenciar la publicación electrónica de Elena Moreno Fuentes (2019), en la que se pone de relieve *BreakoutEdu* como herramienta de formación inicial para futuros docentes de educación primaria. Hugo Trejo González (2019) en su artículo examina diferentes herramientas de gamificación como PearDeck, Quizizz y Classcraft. Además queremos destacar el escrito de García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M.M. (2020), en el que los autores se centran en los diferentes usos de gamificación para enseñar una variedad de contenidos.

El segundo grupo de investigaciones que conforman este estado de la cuestión se caracteriza por desarrollar el concepto de gamificación relacionado con la enseñanza de segundas lenguas. En este grupo, podemos nombrar a Ana Ibáñez Moreno (2015), quien en su estudio de caso trata la aplicación Qstream como herramienta de gamificación en la enseñanza de inglés a distancia para adultos en España. Mónica Barros Lorenzo (2016) indaga las posibilidades de la gamificación a través de videojuegos. Batlle Rodríguez, J., González Argüello, M. V. (2017) se centran en el uso de la narrativa en unidades didácticas gamificadas. Beatriz Chaves Yuste (2019) realiza un estudio extenso del empleo de la gamificación describiendo cómo se trabaja en distintos países y con diferentes idiomas. Mora Márquez, M., Camacho Torralbo, J. (2019) llevan a cabo su indagación sobre la gamificación y el juego de roles a través de Classcraft para la enseñanza del inglés a alumnos de primaria. Carmen Maíz Arévalo (2020) en su proyecto de innovación intenta mejorar el conocimiento de la gamificación también en la enseñanza del inglés y a la vez mostrar los resultados de sus planteamientos. Alejandra Bello Delgado (2020), en su Trabajo Fin de Grado, realiza una propuesta didáctica para ejecutarse con un grupo meta de niños de tres años que aprenden inglés.

En el tercer grupo, clasificamos las investigaciones en el campo de la gamificación en español como lengua extranjera. Este grupo es el más numeroso y lo conforman, por ejemplo, los

investigadores Pomata García y Díaz Ayuga (2017), quienes reconocen la importancia de las TIC y la gamificación en la enseñanza de español en universidades japonesas. Anna Dalmases Muntané (2017) analiza los resultados de diferentes herramientas de gamificación en un curso de Instituto Cervantes de Manila y concluye que tienen gran potencial. En el Trabajo fin de Máster de Álvaro Javier Abreu Melián (2018), se analizan también diferentes recursos de gamificación como Genially, Quizizz, Classcraft, etc. y llega a la conclusión de que la gamificación es muy útil. Así, podemos comentar la tesis doctoral de Diego Jiménez Palmero (2019), en la cual se analizan las potencialidades de algunos recursos digitales como Kahoot, Duolingo, Cazafaltas, etc. Nuzet Plata Betancor (2020), en su Trabajo fin de Máster, propone una unidad didáctica gamificada para alumnos canadienses de secundaria que poseen niveles iniciales de español como lengua extranjera. En el artículo de Cristina Martín-Queralt y Jaume Batlle-Rodríguez (2021), se demuestra que el juego de *Escape Room* puede funcionar como herramienta de gamificación en la enseñanza de español.

4. Metodología

El desarrollo de nuestras actividades propuestas se puede realizar en cualquier contexto, ya que significan una innovación pedagógica que además se adecúa muy bien a este momento histórico del Covid-19; es decir, adaptándola a la situación excepcional en la que la comunidad educativa y el resto de la sociedad se encuentran ante un estado de emergencia sanitaria en la mayoría de los países. Por lo tanto, estas propuestas se podrían realizar de modo virtual sin problemas. Dado que utilizamos el enfoque de gamificación, los diferentes juegos serán el elemento principal del proceso de enseñanza pero apoyados en una planificación más amplia. Estas actividades se han creado utilizando diferentes formas de plantillas en las que se pueden crear distintos recursos educativos. Al mismo tiempo, trabajamos con *Kahoot!* con el fin de mejorar la participación de nuestros alumnos y el nivel de compromiso de la clase. Además, debemos tener en cuenta que con esta aplicación podemos tener un registro sistemático de alumnos que nos será de gran ayuda en el momento de iniciar el proceso de evaluación.

Como primer paso, hemos realizado una revisión de la literatura científica en la que se pone de relieve la relevancia de la enseñanza de ELE a través de distintos enfoques, para centrarnos posteriormente en la gamificación y la eficacia de esta estrategia para realizar la planificación de los objetivos y la estructura de nuestro trabajo.

El material proporcionado es una unidad didáctica para interiorizar el uso del idioma español y se proporcionan actividades que ayudan a los estudiantes a aprender aspectos culturales.

Nuestro trabajo tiene un componente descriptivo y cualitativo, ya que se trata de diseñar actividades gamificadas para el aprendizaje de ELE. El aporte principal de este trabajo es que se enfoca en el empleo de gamificación en aulas universitarias de ELE de la India (lugar de trabajo del investigador), por lo que proponemos actividades gamificadas para alumnos indios.

5. Propuesta didáctica

En el aula de ELE, como profesores no solo queremos que nuestro alumnado adquiriera la competencia lingüística sino también la competencia sociocultural, es decir, aspectos culturales y sociales de los países donde se habla el español. En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, se describe dicha competencia como: “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”

Para lograr el desarrollo de estas competencias, es necesario crear y proporcionar materiales que contengan situaciones reales e interactivas. Así, proponemos una serie de actividades con diferentes herramientas de gamificación. No obstante, las propuestas que realizamos a continuación no han sido llevadas al aula, por lo que no se ha podido verificar la potencialidad de gamificación en las clases de español como lengua extranjera en la India. De todas maneras, cada actividad fue diseñada siguiendo los supuestos epistemológicos que componen el marco teórico de esta investigación.

Por otra parte, esta propuesta se basa en el enfoque por tareas. Se pretende proporcionar posibilidades de comunicación y comprensión a los alumnos a través de tareas desarrollando la motivación intrínseca y ayudar al profesor a comprobar si desarrollan las habilidades comunicativas en español. Las actividades basadas en tareas provoca la necesidad de utilizar el idioma de manera significativa. A la vez, este enfoque les anima a realizar actos comunicativos en situaciones reales.

5.1 Definición de las herramientas

En este apartado revisaremos y definiremos los distintos recursos que nos parecen eficaces para lograr nuestros objetivos investigativos. Primero, realizaremos una descripción de cada recurso (páginas web) y en el próximo apartado, propondremos actividades para cada herramienta. Vale la pena aclarar que no todos estos recursos digitales son plataformas para crear o utilizar juegos, sino que dependerán de la planificación que haya realizado el docente y el uso que se haga de dichas herramientas.

5.1.1 Canva

Canva es una herramienta digital que ofrece una variedad de plantillas para crear imágenes, pósters y PDF. Como podemos observar en la siguiente imagen, sus categorías de plantillas incluyen fondos de Zoom, carteles, presentaciones, tarjetas, infografías, tarjetas de presentación, publicaciones de Instagram, invitaciones, portadas de libros, menús, facturas, tarjetas de recetas, etc.

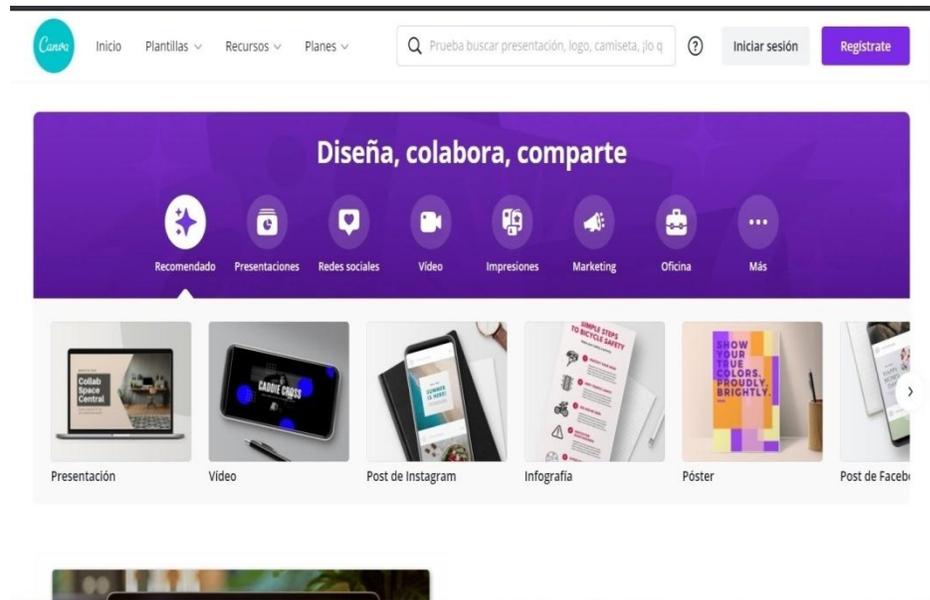


Imagen 1. Página de inicio de Canva

Para los nuevos usuarios que quieran aprender cómo incorporar *Canva* en el aula virtual, hay vídeos tutoriales gratuitos en su sitio web. Registrarse en canva.com es muy sencillo. Primero, el usuario tiene que acudir a su sitio web canva.com y desde las opciones de iniciar sesión y registrarse, se puede utilizar este recurso. Para ahorrar tiempo, simplemente se tiene que acceder a través de la cuenta de *Facebook*, *Gmail* o incluso *Apple*, y así se evita el formulario de poner los datos.

Después de haber seleccionado el diseño, aparecen diferentes modelos predefinidos dlos que se puede elegir y modificar según las necesidades del curso.

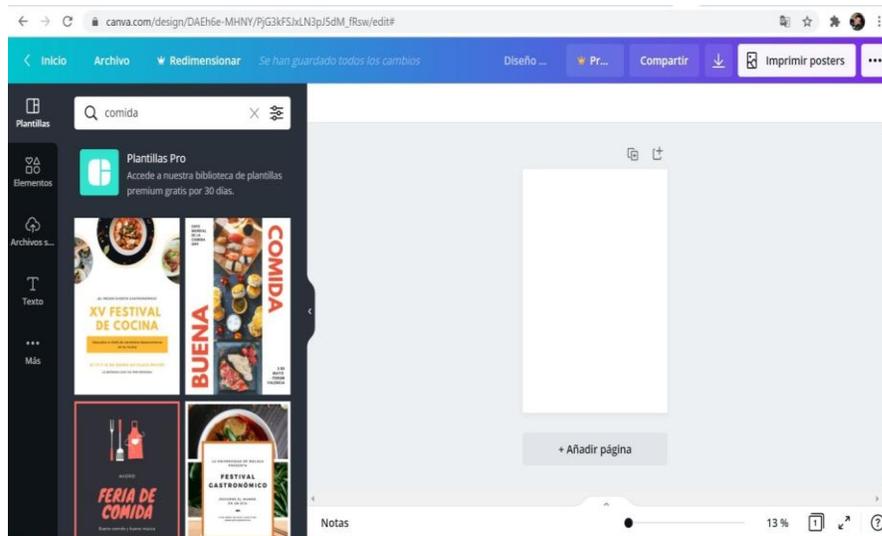


Imagen 2. Menú desplegable de Canva

En cuanto a la personalización, podemos cambiar de todo, es decir, los colores, el tamaño del texto, añadir imágenes, etc. No solo dispone de la opción de elegir entre las plantillas predefinidas, sino que también permite crear diseños originales mediante las opciones a la izquierda. Es posible que no encontremos plantillas según nuestro gusto cuando vemos las predeterminadas y para eso, dispone de un buscador donde se puede indagar. En la imagen, se ve que hemos buscado *comida*.

Cabe destacar que actualmente no solo está disponible en inglés, sino también en español.

5.1.2 Genially

Genially es un recurso digital que nos permite utilizar una variedad de plantillas como las de presentaciones, informes, imágenes interactivas, guías, vídeos, infografías, etc. Con la cuenta gratuita, podemos editar estas pantallas para realizar nuevas creaciones y compartirlas a través de la red o plataformas como Microsoft Teams. La cuenta Premium, además de estos beneficios, permite acceder a más plantillas y descargarlas.

Para registrarse, como muchos otros recursos, se necesita crear una cuenta con un email y contraseña en la página web: <https://www.genial.ly/es>.

Para crear presentaciones, hacemos *click* en CREAR GENIALLY y a partir de ahí, podemos elegir las plantillas que nos interesen.

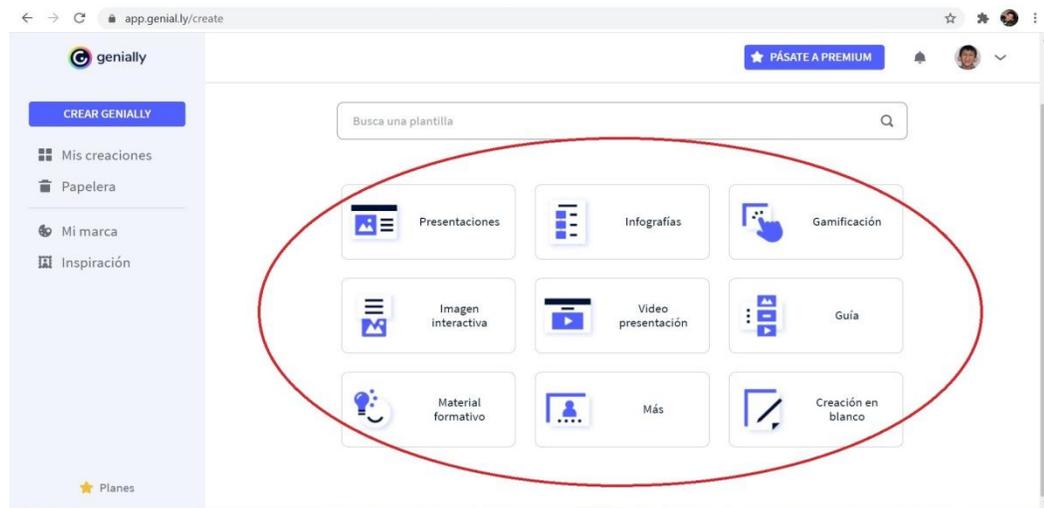


Imagen 3. Inicio de *Genially*

Después de elegir las plantillas, a la izquierda hay dos apartados, uno de las diapositivas y otro de las opciones desde las que podemos agregar herramientas a las diapositivas o modificarlas. Debajo de cada diapositiva, hay un menú para agrandar, empequeñecer, poner efectos, entre otras opciones. En la parte superior de la diapositiva, tenemos la opción de poner música de fondo.



Imagen 4. Menú desplegable de Genially

Si utilizamos la versión gratuita, solo podremos publicar la presentación y enviarle el *link* de acceso a quienes queramos que vean nuestro trabajo. Para publicar, primero debemos hacer *clic* en “¡LISTO!”

5.1.3 Blabberize

Blabberize.com es una herramienta que se puede utilizar sin experiencia previa y poner en práctica en poco tiempo. Después de realizar el registro del usuario, se puede comenzar con la creación del vídeo a partir de una imagen obtenida desde nuestro ordenador. Después de subir una foto o imagen, debemos grabar la voz con el micrófono. El resultado es un una figura *blabber*, es decir, una foto que seleccionamos que tiene la boca en movimiento y dice las palabras que grabamos.



Imagen 5. Inicio de *Blabberize*

Esta herramienta proporciona una forma interesante de planificar de manera diferente al plan de clase habitual para los profesores, además de fomentar la participación y la colaboración entre los estudiantes.

Actividades como el juego de adivinanzas, donde los estudiantes pueden intentar adivinar la palabra a partir de su descripción y hacer que los estudiantes investiguen sobre una cultura, un país, etc. en particular y crear un *Blabberize* para mostrar a la clase, podrían ser muy buenas ejecuciones a través de esta herramienta.

5.1.4 Calaméo

Es una herramienta que nos permite crear revistas interactivas, publicaciones para hojear en línea. Para los profesores, ofrece la opción de trabajar la expresión escrita. Es necesario registrarse para tener acceso a la interfaz.

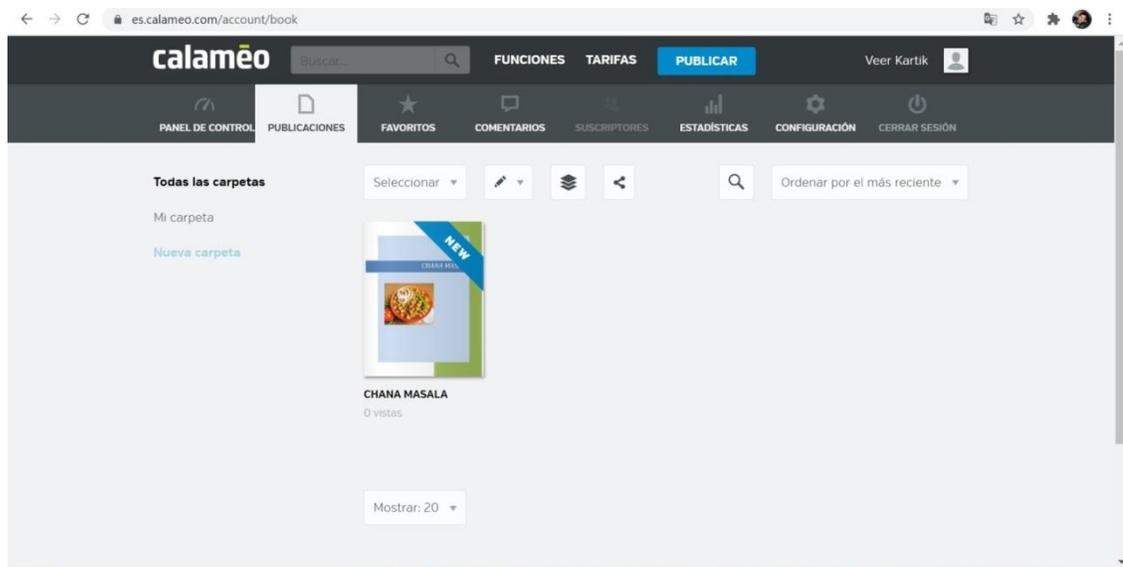


Imagen 6. Inicio de Calaméo

Primero hay que crear un documento en alguno de estos formatos: *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, etc. y estructurarlo como si fuera una revista. Podría contener una portada, contenidos e índice según nuestro objetivo. Después de haber completado el documento, hay que subir este documento a la página web de *Calaméo*. Hay que tener en cuenta que el tamaño máximo del documento no debe de ser más de 100 MB. Para modificar el documento, se puede añadir imágenes y música del fondo, etc. Una vez finalizada la publicación, se puede compartir mediante redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Google+*, etc.

5.1.5 Kahoot!

La herramienta *Kahoot* proporciona una manera de evaluación después de trabajar contenidos y así alcanzar objetivos de aprendizaje. *Kahoot!* fue desarrollado por el profesor Alf Inge Wang en 2013. Brinda a los profesores la posibilidad de crear, utilizar cuestionarios, encuestas y *quizzes* interactivos y atractivos en forma de juegos.

Presenta una versión gratuita y otra Premium, pero la gratuita dispone de muchos materiales y no es muy necesario conseguir la Premium. A través de los cuestionarios, encuestas, los profesores pueden medir la puntuación, ya que se muestra al final de cada juego completado. En el caso de los alumnos, no es preciso que se registren antes de utilizarlo porque se les proporciona un PIN de acceso mediante cual pueden ingresar a un juego en particular según lo indique el profesor. *Kahoot!* permite a los docentes y estudiantes interactuar a través de juegos competitivos.

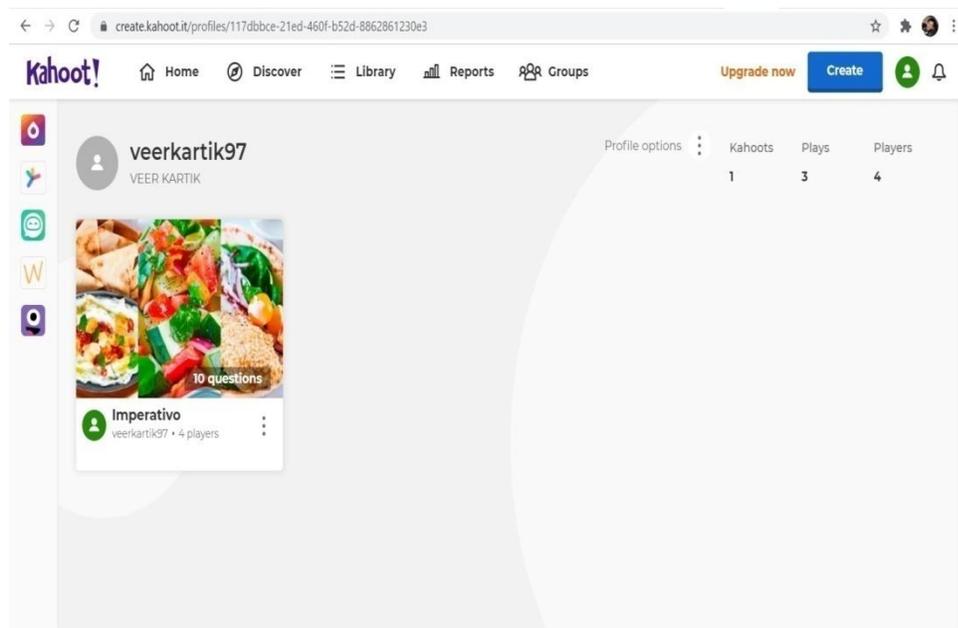


Imagen 7. Inicio de *Kahoot!*

Autores como Wang, Zhu y Saetre (2016) señalaron que *Kahoot!* representa una nueva generación de sistemas de respuesta para estudiantes que se enfoca en la motivación y el compromiso de los estudiantes a través de la gamificación. Esta plataforma es apta para

aumentar la motivación y el compromiso (que promueve el aprendizaje) y para evaluar la comprensión de una lección por parte de los estudiantes.

5.2 Presentación de la unidad didáctica

Una vez presentadas las herramientas de gamificación que utilizaremos en nuestra propuesta, exponemos la propuesta práctica de ellas en el contexto de clase. Es importante notar que existen muchísimas herramientas de gamificación y no hay una mejor que otra; por lo tanto, el profesor tiene que realizar actividades según los objetivos del nivel y el análisis de necesidades. Hay que tener en cuenta también los riesgos que conlleva la gamificación en el aula, los cuales revisaremos más adelante.

Los alumnos, como beneficiarios principales de una planificación didáctica, a menudo presentan diversidad de necesidades. Sin embargo, de la misma manera que se prescribiría ninguna intervención médica antes de un diagnóstico completo de lo que sufre un paciente, tampoco se debe diseñar ningún curso de enseñanza de idiomas sin un análisis completo de las necesidades (Long, 2005).

El análisis de necesidades en la enseñanza de idiomas y el diseño de programas didácticos puede definirse como un proceso mediante el cual los profesores pueden recopilar información y obtener una imagen precisa y completa de las necesidades y preferencias de sus estudiantes. Después, lo más recomendable es que interpreten la información recopilada y tomen decisiones sobre qué incluir en sus clases en función de las interpretaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, este proceso a veces no implica observar las necesidades individuales de los estudiantes y el profesor puede incluir lo que la mayoría quiere.

5.2.1 Grupo meta

En el año 2021, India consiste de 28 estados y 8 territorios de la Unión (al contrario que los estados, que tienen su propio gobierno local, los territorios de la unión están gobernados directamente por el gobierno central desde la capital). Lingüísticamente hablando, existen más de 845 idiomas y dialectos de los que 720 se hablan en comunidades de por lo menos cien mil

personas. El 91% de la población india domina, al menos, una de las 22 lenguas reconocidas por la constitución india dependiendo del estado.

En su trabajo *Foreign language teaching in India (an approach)*, indica las razones de elegir una carrera en la India, Y.C.Bhatnagar (1988: 51) escribe lo siguiente:

Los estudios señalan que la mayoría del alumnado elige estudios en una lengua extranjera por no tener nada mejor que hacer; por esto, y porque los cursos de LE les dan una oportunidad de quedarse en la universidad hasta conseguir un buen trabajo. Hay otra categoría, los alumnos que se matriculan en una LE como *hobby*, pero que no son conscientes de las oportunidades que una LE pueden ofrecer.

Cabe destacar que la economía india no ofrecía muchas oportunidades de empleo antes del año 1991 a profesionales de lenguas extranjeras. En este año llegó al poder P.V. Narasimha Rao como Primer Ministro de la India. La liberalización de la economía llevó a la mejora de la economía del país, ya que el gobierno empezó a apoyar las entidades privadas. Por ello, en muy poco tiempo, el mercado indio se llenó de empresas y productos multinacionales. Principales empresas en el campo de tecnologías como Oracle y HP empezaron a establecer sus oficinas en la India, lo que condujo a las nuevas posibilidades de empleo para profesionales de lenguas extranjeras, dado que estas empresas disponían de *Call Centers*. Con el tiempo, ha mejorado la situación de trabajo para estudiantes de lenguas extranjeras por el aumento en la demanda de intérpretes, traductores, azafatas, en aerolíneas, en multinacionales, en turismo, etc.

El grupo de aprendientes para esta secuencia didáctica será un grupo de jóvenes del nivel B1 (tercer curso del grado) de Español como Lengua Extranjera (ELE) que estudian en la Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi. La cantidad de estudiantes en la clase es 25. La edad de estos jóvenes oscila entre los 18 y los 25 años.

La India es un país muy diverso porque cada estado (provincia) tiene lenguas regionales y características particulares. La gente urbana de la India es mayoritariamente bilingüe, dado que el país tiene dos idiomas oficiales: el hindi y el inglés. Los alumnos que vienen de zonas rurales o ciudades pequeñas usualmente no tienen buen dominio del inglés. Teniendo en cuenta esta diversidad constitutiva del grupo meta, configuramos los siguientes objetivos.

5.2.2 Objetivos

Para muchos indios, "sentarse" con su familia a comer es una de las actividades más importantes del día. Como país, creemos firmemente que la familia que come unida permanece unida, y la hora de la comida es una fuerte fuente de vínculos familiares, de conversación y de compartir. De hecho, una comida india siempre debe compartirse. Todos comen un poco de todo. Cada comunidad de la India tiene sus propias recetas, especias y técnicas de cocina. O las regiones y los estados tienen el mismo plato general, pero con su propio toque único. Los indios también usan la comida como una hermosa forma de honrar a los muertos y celebrar la vida. Cuando alguien muere, es tradición que una familia invite a amigos y vecinos el día 13 a una comida que incluya las comidas favoritas del difunto. Esta comida significa que la familia debería dejar de llorar y volver a la vida normal.

La siguiente propuesta tiene como objetivo utilizar el proceso de gamificación en el ámbito educativo con el fin de motivar a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. A la vez, se pretende mejorar la motivación y una mayor participación de los alumnos.

Con el objetivo de que los alumnos se involucren en las actividades y no se aburran, se va a introducir la gamificación como rutina y como elemento de sorpresa, de forma que no sepan cuándo va a suceder. Para ello, esta propuesta será un punto de partida para desarrollar más propuestas a lo largo del año con diferentes temas en diferentes momentos. Estos se utilizarán para introducir nuevas unidades, al final del mismo para su evaluación, en un momento de la semana o en algunos momentos en que el profesor considere que puede ser útil para motivar a los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta unidad didáctica es trabajar el léxico en el aula de ELE a través del tema de gastronomía española para que los alumnos saquen y amplíen su conocimiento léxico en el nivel B1. Durante la realización de la unidad didáctica, los alumnos practicarán las cuatro destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) de manera integral.

5.2.3 Contenidos

Para desarrollar la habilidad oral, los contenidos de la unidad de aprendizaje incluyen tareas para fomentar la mejora de las habilidades y estrategias de producción oral. A lo largo de las tareas, se promueve una interacción fluida profesor-alumno, de manera que se fomente la participación espontánea en la dinámica de clase.

En la etapa inicial, la comprensión de audio se logra recordando los conocimientos previos a medida que el profesor presenta la lección. Posteriormente, se consolidará viendo el vídeo sobre recetas de platos típicos y, al final, a través de la discusión entre grupos. Los contenidos también incluyen aspectos socioculturales y sociolingüísticos. Los estudiantes prestarán atención a los registros formales e informales explicados por el profesor a través de los cuales los estudiantes pueden acercarse a diferentes valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal.

Para el desarrollo de la comprensión lectora, la propuesta incluye un texto escrito en *Genially*. Es un material auténtico y ha sido creado siguiendo los objetivos de nuestro estudio.

La propuesta constituye una actividad sobre el desarrollo y adquisición de la habilidad escrita. Para eso, exige que los estudiantes hagan una revista a través de *Calaméo*.

Contenidos funcionales:

- Dar órdenes e instrucciones
- Hablar de gastronomía y recetas.
- Describir la forma de cocinarse un plato.
 - Contenidos gramaticales:
- El imperativo
 - Contenidos léxicos:
- Alimentos, ingredientes y nombres de platos.
- Verbos utilizados en las recetas.
 - Contenidos culturales:

- Alimentos, recetas y platos típicos de España e India.

5.2.4 Temporalización

Las actividades que se presentan en la unidad se llevarán a cabo en dos sesiones de una hora y cuarenta minutos.

5.3 Secuencia didáctica:

En esta sección inicial, presentaremos el tema mediante una interacción abierta. Los alumnos podrán repasar los conocimientos previos de la gastronomía española a través de unas preguntas básicas.

La habilidad para hablar es tan crucial como cualquier otra habilidad lingüística. Aprender a hablar un idioma extranjero requiere algo más que conocer su gramática y vocabulario. Los alumnos deben adquirir la habilidad mediante la interacción entre ellos. Sin embargo, es difícil para los estudiantes de lenguas extranjeras de la India hablar adecuadamente en el aula debido al uso limitado del idioma en su vida real.

Los rompehielos son preguntas de discusión o actividades de interacción que se utilizan para ayudar a los participantes a relajarse y facilitar la situación de aprendizaje. Dixon, J., Crooks, H. y Henry, K. (2008) expone que este tipo de actividad no calificada está diseñada para permitir que el profesor conozca a los estudiantes y que se conozcan entre sí. Está bastante claro que los rompehielos deben estar bien diseñados para que los estudiantes se sientan más relajados, establezcan contacto y se preparen para las próximas actividades.

Actividad 1. De manera aleatoria, responde a las siguientes preguntas.

- a. ¿Cómo es tu alimentación durante un día normal?
- b. ¿Has probado alguna vez la comida española?
- c. ¿Cómo fue la experiencia?
- d. ¿Te gusta cocinar? ¿Qué cocinas?
- e. ¿Sabes preparar algún plato de España?

f. ¿Cuál es tu comida española favorita? ¿Por qué?

Con estas preguntas para romper el hielo, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos entre ellos. Incluso los estudiantes más tímidos pueden divertirse con estas preguntas. Esto prepara a toda la clase para un aprendizaje colaborativo y divertido. Estas preguntas alentarán a los estudiantes a salir de su zona de confort y sentirse cómodos con su profesor y el tema. Los mejores tipos de preguntas para los estudiantes son las preguntas abiertas porque abren una conversación para una mayor discusión. Se pueden seguir preguntas relacionadas para pasar a otros ejercicios. Es posible que algunos estudiantes no quieran compartir su información personal, por lo que brindar opciones y comparar las respuestas es una buena manera de iniciar una discusión.

Actividad 2. Observa las fotos y relaciona cada una con el verbo correspondiente.

Pelar	
Condimentar	
Picar	

<p>Echar</p>	 A metal mesh basket containing several golden-brown, ring-shaped fried donuts is being lifted out of a deep fryer filled with bubbling oil.
<p>Dar la vuelta</p>	 A hand is shown flipping a golden-brown, crescent-shaped pancake out of a black frying pan.
<p>Hornear</p>	 A chef in a white uniform is seasoning a plated dish with a small amount of white powder, likely salt, from their hand.
<p>Freír</p>	 A hand is using a metal whisk to stir a yellow liquid mixture in a stainless steel pan. Another hand is pouring more of the same liquid from a small metal pitcher into the pan.

Empezaremos con el icono a derecha en un texto que habla de la gastronomía española. Con este vídeo queremos que nuestros alumnos desarrollen su competencia auditiva y respondan a las preguntas que se verá en las diapositivas.

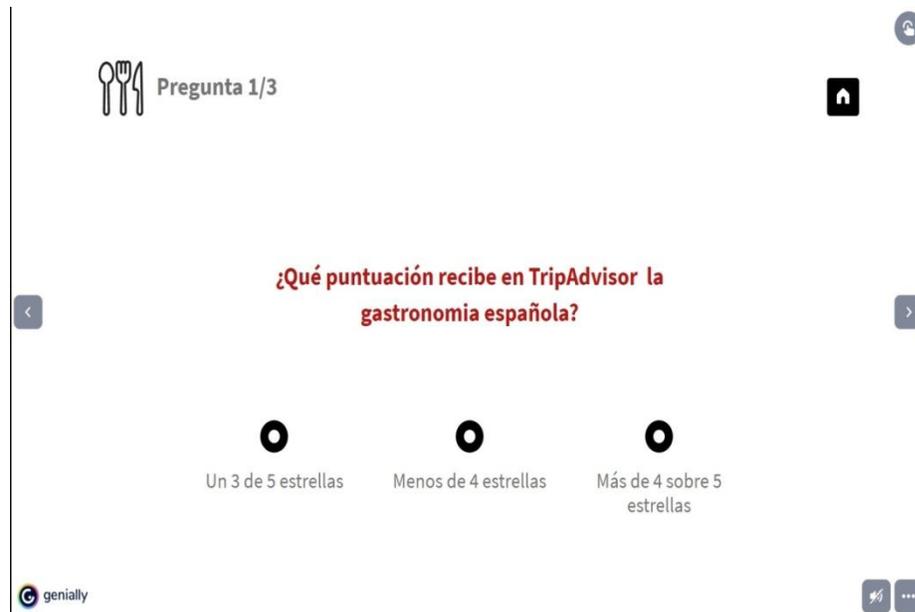


Imagen 9. Captura de pantalla *Genially* 2

El segundo icono es de *play* y nos dirige a un vídeo de *Youtube* que trata de diferentes platos típicos de España. A través de este texto, se pretende desarrollar la comprensión lectora de los alumnos para que luego contesten a las preguntas.



Imagen 10. Captura de Youtube para la actividad de quiz 2 de *Genially*



Imagen 11. Captura de pantalla *Genially* 3

En la India, generalmente, los profesores suelen hacer hincapié en la gramática, las reglas y hacer muchos ejercicios, pero rara vez el alumnado tiene la oportunidad de tocar y usar las reglas del lenguaje por sí mismos en la práctica. Por lo tanto, los estudiantes obtienen poco input comprensible en el aula, lo que limita el desarrollo de su nivel de español.

En este sentido, es importante revisar la presencia de los inputs propuestos, ya que representan un motivador del aprendizaje. Krashen (1981; 1994) adoptó una posición muy firme sobre la importancia del input. Para este autor, el input debe hacerse "comprensible" modificándolo o mediante accesorios contextuales. Los profesores deben mejorar la calidad y cantidad del input del idioma, de modo que la enseñanza pueda alcanzar el nivel "i + 1", es decir, las actividades de habilidades receptivas deberían ser de un nivel un poco más alto de las habilidades actuales de los estudiantes para mantener su atención o desafiar a los estudiantes en el aula. Los profesores deben adoptar diferentes métodos de input de acuerdo con el nivel de los alumnos.

Para aprovechar al máximo el uso de la L2 dentro del aula, la L2 debe convertirse en el medio de instrucción. El profesor puede incluir las siguientes sugerencias en el aula:

- Usar el habla apropiada para el nivel de competencia de los estudiantes (por ejemplo, velocidad más lenta, enunciación y estructura de oración simple para principiantes).
- Explicar claramente las tareas académicas.
- Usar una variedad de técnicas para aclarar los conceptos del contenido (por ejemplo, modelos, visuales, actividades prácticas, demostraciones, gestos, lenguaje corporal, repetición y negociación del significado).

Para incorporar juegos en el proceso del desarrollo de las destrezas auditiva y lectora, estamos usando la plataforma *Genially*. Leer y escuchar materiales auténticos ayudará a nuestros estudiantes desarrollar una comunicación intuitiva. Se trata de poner muchas oraciones correctas en su cabeza. Entonces su cerebro puede imitarlos, produciendo oraciones similares para expresar el significado deseado. Cuando lean y escuchen, prestando atención al vocabulario útil, pronto comenzarán a usar nuevas palabras y frases al hablar y escribir.

El último ejercicio que hemos optado es un *Blabberize*. Los estudiantes de español a menudo se sienten cohibidos al hablar y temen cometer errores gramaticales o de pronunciación. *Blabberize* puede proporcionar un método para paliar estos efectos. Ayudaría a los alumnos a luchar contra su timidez y entrenar sus habilidades lingüísticas a través de la mediación de *Blabberize* y su figura *blabber* (la imagen con boca que habla). Sin duda, es una excelente herramienta que mejora un plan de lecciones regular, ayudando a concentrarse, participar y mejorar la retención de conocimientos.

Contrario a la insistencia de Krashen de que la adquisición depende por completo de un input comprensible, la mayoría de los investigadores ahora reconocen que la producción del alumno también juega un papel importante. Skehan (1998), basándose en Swain (1995), resume las contribuciones que el output puede hacer:

1. La producción sirve para generar mejor input a través de la retroalimentación que obtienen los esfuerzos de los alumnos en la producción.
2. Obliga al procesamiento sintáctico (es decir, obliga a los alumnos a prestar atención a la gramática).
3. Permite a los alumnos probar hipótesis sobre la gramática de la lengua meta.

4. Ayuda a automatizar el conocimiento existente.

5. Brinda oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades de discurso, por ejemplo, produciendo "long turns" o hablar por una duración larga.

6. Es importante ayudar a los alumnos a desarrollar una "voz personal" dirigiendo la conversación hacia temas que les interesan. .

Actividad 3. A continuación mostramos un *Genially* sobre la gastronomía española en <https://view.genial.ly/6097fa87b762f80d1dc45c50/interactive-image-clase-de-gastronomia-espanola>. Consiste en tres ejercicios; primero el estudiante lee el texto y contesta a las preguntas a continuación, luego observa el vídeo y responde a las preguntas correspondientes. En el último ejercicio, tiene que acudir al sitio web de *Blabberize* y elaborar un vídeo enseñando un plato típico de tu país.

A continuación, se presentará un vídeo de *Youtube* con el fin de introducir una receta típica de la gastronomía española y consolidar los conocimientos adquiridos anteriormente.

Utilizar vídeos de *YouTube* de manera informativa es beneficioso para ilustrar un concepto, presentar un punto de vista alternativo, estimular una actividad de aprendizaje y motivar a los estudiantes (Berk, 2009).

Actividad 4. Ve el vídeo de *Youtube* en <https://www.youtube.com/watch?v=il7azfENdsM> y responde a las preguntas que siguen teniendo en cuenta la receta del vídeo.

1. En la receta del vídeo, no se echa

- I. el pimiento rojo
- II. el vino tinto
- III. el azafrán

2. Los tomates

- I. se rallan
- II. se trocean
- III. se pelan

3.	¿Qué verbo se utiliza en vez de ‘freír’ la carne y las gambas?
I.	Dorar
II.	Apartar
III.	Marcar
4.	¿Después de echar el tomate, por cuánto tiempo lo deja el cocinero a fuego medio?
I.	10 minutos
II.	15 minutos
III.	7 minutos
5.	¿En cuál de los siguientes se añaden los mejillones después de que se hierva?
I.	agua
II.	vino
III.	aceite
6.	El cocinero pone los guisantes
I.	después de echar el agua.
II.	antes de añadir el arroz.
III.	cuándo el arroz está listo.

Después de hacer los ejercicios de *Genially!* y de la receta de paella, pasaremos a la siguiente actividad que consiste en dos herramientas: *Canva* y *Kahoot!*.

Primero, el profesor colgaría el póster de *Canva* (https://www.canva.com/design/DAEgAG8aG5Y/2s7Q1Sgc_UrM8fHykwB7yg/view?utm_content=DAEgAG8aG5Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu) y a través de éste explicaría los diferentes usos y contextos del imperativo en español. Quedaría a disposición de los alumnos con el fin de que pudiesen repasar los usos de imperativo en cualquier momento.



Imagen 12. Póster de Canva para el imperativo

Actividad 5. Al enseñar el imperativo, empezáramos con la explicación de imperativo afirmativo seguida por el imperativo negativo. Después de enseñar las estructuras de los verbos regulares, se presentarían los verbos irregulares tanto del imperativo afirmativo como negativo.

Mediante un truco, se enseñaría la conjugación de verbos irregulares en la forma tú. El truco es:

Ven Di Sal Haz Ten Ve Pon Sé

Estas conjugaciones leídas juntas como frase suenan muy parecida a la frase de inglés:

Vin Die sel has ten wea pon s.

Si traducimos esta frase al español, significa Vin Diesel (actor estadounidense famoso) tiene diez armas. Pensamos que este tipo de trucos pueden ayudar a los alumnos indios ya que la mayoría tiene buen dominio de inglés.

Al terminar esto, pasaríamos al uso de verbos en imperativo con pronombres directos e indirectos. A continuación, explicaríamos las reglas para enseñar dicho concepto.

- I. Con todos los mandatos afirmativos, los pronombres van directamente al final de la forma imperativa del verbo.
- II. Con todos los imperativos negativos, los pronombres de objeto vienen antes de la forma imperativa del verbo.
- III. Si la frase incluye pronombres de objeto directo e indirecto, el pronombre de objeto indirecto viene antes del pronombre de objeto directo.

Creemos que la pragmática es muy importante a la hora de enseñar un concepto determinado y es por eso por lo que proporcionaremos ejemplos de contextos reales.

Morris definió la pragmática como «la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes» (Escandell 1996:2). Entendemos la pragmática como todo lo que va más allá de lo que se hace durante un acto comunicativo. Factores como el emisor, su intención, el destinatario, su interpretación llevan mucha importancia. También es imprescindible tener en cuenta la situación en la que tiene lugar el acto comunicativo. Por lo tanto, la pragmática consiste en lo extralingüístico, es decir, el estado del ánimo, la cultura, el entorno del hablante.

La enseñanza de pragmática en el aula de lenguas extranjeras es tan necesaria como cualquier otra disciplina que se centra en el uso adecuado de un idioma desde el momento en que se establece la innegable diferencia que establece Escandell (1996:14) entre “lo expresado y lo dicho”. En su libro *Introducción a la pragmática*, Escandell (1996:15) reproduce una famosa cita de Voltaire sobre cómo la palabra “quizá” puede tener varios significados dependiendo del contexto. También habla de la relación más que bilateral entre significantes y significados. En el diccionario, las palabras tienen significados distinguidos, pero en ningún lugar se verá “sí” y “no” como sinónimos de “quizá”. No se puede negar que, en el contexto comunicativo, la intención de hablantes puede variar y estos hablantes pueden utilizar palabras con significados aceptables según la cultura y su experiencia personal según el contexto.

Al final del póster, hacemos referencia a la tendencia creciente en el uso de servicios de entrega de alimentos en línea que se ha notado en los últimos años. Con el uso cada vez mayor de la tecnología, todas las industrias se están renovando para atender mejor a las necesidades de

los clientes, que en este momento están en la cima del mercado. Las empresas que se actualizan periódicamente para satisfacer las expectativas cambiantes de los clientes son aquellas que pueden tener éxito a largo plazo. No es la tecnología detrás de los servicios prestados, sino la experiencia que se brinda al consumidor utilizando tecnología alimentaria real. Se debe tener en cuenta que incluso los clientes que anteriormente preferían comprar comida *offline*, ahora están inclinados a las aplicaciones de entrega de comida en línea para realizar sus compras. La cultura de salir a cenar ahora se está transformando en la cultura de comer en casa. Y se observa que esta tendencia es prominente entre los jóvenes, especialmente en las ciudades metropolitanas donde hay constantes atascos y una gran densidad de población, lo que hace que incluso los viajes cortos sean un proceso que requiere mucho tiempo. El efecto resultante es que se considera que un mayor número de hogares indios recurren a los servicios de entrega de comida en línea y se considera una alternativa más fácil y conveniente. A medida que crece el uso de aplicaciones de entrega en las ciudades metropolitanas de la India, también se observa una tendencia creciente en las ciudades más pequeñas. Por lo tanto, se ha convertido en una necesidad para los proveedores de servicios de entrega de alimentos en línea identificar las preferencias y percepciones de los consumidores para que puedan cumplir con sus expectativas.



Imagen 13. Póster de *Canva* para el imperativo 2

Como alternativa a esta actividad, podríamos presentar una parte del póster con las muestras de lengua y los estudiantes tendrían que intuir la regla de la formación de las

estructuras imperativas de manera oral. El profesor escribirá en la pizarra las hipótesis de los alumnos hasta que lleguen a un acuerdo común. Para comprobar la hipótesis de los alumnos, se mostrará la parte de arriba del póster.

Al completar la explicación de las estructuras y usos del imperativo, haremos un breve repaso de lo aprendido a través de *Kahoot!* en https://kahoot.it/challenge/07039777?challenge-id=117dbbce-21ed-460f-b52d-8862861230e3_1624208103914



Imagen 14. Captura de pantalla *Kahoot!*

Como ya hemos hablado de la dinámica de esta herramienta, los estudiantes no necesitan una cuenta para unirse. La pantalla mostrará un pin de juego generado aleatoriamente para los estudiantes, junto con instrucciones sobre cómo unirse. El pin de juego es exclusivo de una sola sesión. Los estudiantes deben visitar *kahoot.it*. Se les pedirá que ingresen el pin del juego que se muestra seguido de un apodo, que aparecerá en la pantalla en la parte frontal a medida que se unan. Hay un contador que muestra el número de estudiantes que se han unido. El objetivo de este juego es lograr que los alumnos interactúen en la plataforma de manera competitiva, más que nada para aprender jugando.

La siguiente actividad es un texto sobre uno de los platos más famosos de España: el cocido madrileño. Con esta actividad, trabajaremos la destreza lectora de nuestros alumnos.

Actividad 6. Lee el texto y contesta las preguntas.

EL COCIDO MADRILEÑO

El cocido madrileño es uno de los platos más conocidos de la gastronomía española y se suele consumir especialmente durante los meses más fríos para entrar en calor. Su ingrediente principal es el garbanzo, aunque los demás ingredientes, como los diferentes tipos de carnes y verduras le roban su protagonismo. Hoy vamos a hablar del origen y la historia del cocido madrileño tradicional para conocer un poco más a fondo cómo ha ido evolucionando este plato.

Ingredientes de este manjar madrileño

Antes de hablar de su historia, vamos a ver cuáles son los ingredientes básicos para preparar un cocido madrileño tradicional.

Existen diversas recetas, pero los ingredientes fundamentales son los garbanzos, la carne de cerdo y de gallina, el tocino de cerdo y las patatas. Como hemos dicho anteriormente, los garbanzos son el ingrediente fundamental del cocido. Esta legumbre es tan importante que en los dichos populares suele decirse que «si sale mal, él tendrá la culpa, si sale bien él sabrá» refiriéndose al garbanzo.

Hoy en día se suelen añadir alguna que otra verdura como las zanahorias o el repollo y un poco de chorizo y morcilla. Además, últimamente el caldo se suele consumir con fideos de primero.

Origen de este plato tradicional de Madrid

El origen del cocido madrileño es incierto, pero son muchos los historiadores gastronómicos los que apuntan a la olla podrida manchega, cocinada con habas, como origen de esta receta. Habría que remontarse entonces al siglo XVII, cuando esta receta era conocida por su abundancia y diversidad de ingredientes.

En esa época a los cocidos se les llamaba ollas por el recipiente donde se cocinaban. La primera receta de olla podrida data de 1607, aparece en el “Libro del arte de cocina» y en ese siglo era una receta muy expandida por todo el territorio nacional con diferentes variantes según la región donde se encontrase.

En algún punto del siglo XVIII, según los historiadores que no se atreven a dar una fecha más concreta, la denominación de cocido empieza a utilizarse más que olla y en algunas zonas de Castilla empiezan a utilizarse los garbanzos en su preparación, pero se trataba de una sopa con muy poca carne y muy pobre.

Historia del cocido madrileño

En la historia del cocido madrileño esta receta se ha considerado como un plato humilde presente en las casas de los madrileños todos los días excepto los viernes de vigilia. Pero en el siglo XVIII las clases más acomodadas empiezan a incluir una receta mucho más exacta y consistía en hervir cien gramos de garbanzos, a los que se agregaba unos sesenta gramos de tocino de cerdo, un cuarto de kilo de vaca y alguna verdura estacional. A finales del siglo XIX este plato empieza a tener más fama y reconocimiento por las clases más altas y se empieza a servir en los restaurantes y hoteles más lujosos de la capital, incluso encuentra su hueco en la corte española.

A partir del siglo XX este plato ya tenía tal fama que se servía en la mayoría de los restaurantes de Madrid a unos precios cada vez más elevados pues se utilizaban carnes de mayor calidad y en mayor cantidad, lo que mejoró mucho la receta del cocido madrileño tradicional. Esta es la versión que podemos encontrar hoy en día en la multitud de restaurantes de la capital que sirven el famoso cocido madrileño tradicional.

Fuente:

<https://blog.thefork.com/es/cocido-madrileno-origen-historia/#:~:text=El%20origen%20del%20cocido%20madrile%C3%B1o,abundancia%20y%20diversidad%20de%20ingredientes.>

Verdadero o Falso

Enunciación	V	F
➤ El plato cocido madrileño no se come en la estación de invierno.		
➤ No se pudo extender a otras regiones de España.		

➤ Durante los principios del siglo XVIII, en la mayoría de las regiones de España, se lo preparaba con garbanzos.		
➤ Desde hace mucho tiempo, no se come el cocido todos los días en Madrid.		
➤ Manjar significa ‘maravilla’.		
➤ El cocido del siglo XIII y XX son exactamente iguales.		

Actividad 7. Preparad un *Calaméo* en parejas sobre dos platos típicos preferidos e incorporad los siguientes puntos:

- La historia de este plato.
- El origen.
- La receta.
- En qué parte del país se prepara.

Con esta actividad pretendemos que nuestros alumnos practiquen la expresión escrita explicando dos platos típicos según prefieren nuestros alumnos.

Es importante que los estudiantes aprendan a expresarse claramente con palabras y esto se puede lograr mediante la introducción de métodos de aprendizaje activo y cooperativo. La escritura se considera la habilidad más difícil entre estas para los estudiantes debido a la complejidad del idioma español. Los alumnos tienen dificultades para producir bien cuando se les asignan determinadas tareas por escrito. Hay varias razones por las que los estudiantes carecen de habilidades de comunicación escrita y algunas de ellas son el uso de métodos anticuados por parte de los profesores, la falta de motivación adecuada, las aulas abarrotadas de gente, la falta de instalaciones y la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje.

Los profesores deben centrarse en las técnicas innovadoras de enseñanza de la escritura para que los alumnos las sigan y llegar así a desarrollar sus habilidades de escritura en español. Nuestra intención es promover el potencial creativo de todos los estudiantes y cambiar la forma rutinaria de practicar la expresión escrita. El profesor y los alumnos formarán parte activamente de diseñar e implementar los cambios para que la actividad sea participativa.

En la siguiente actividad, nuestros alumnos tienen que diseñar una revista creativa a través del recurso *Calaméo*. Es importante comunicar a nuestros alumnos los siguientes rasgos de esta aplicación antes de empezar.

- *Calaméo* es un programa que crea instantáneamente publicaciones web interactivas.
- Ofrece a nuestros estudiantes un nuevo método de publicación y es fácil de usar.
- Ciertamente hay un plan gratuito, pero es bastante restrictivo.
- Es imposible eliminar el logotipo de *Calaméo* de nuestros documentos.
- El minúsculo límite de carga dificulta la colocación de imágenes bonitas en nuestra publicación digital.
- También nos permite guardar y compartir estas publicaciones, incluso se puede seguir y tomar inspiración del contenido de otros usuarios.

Daremos un ejemplo de una revista de este recurso en <https://www.calameo.com/read/00676208634a4a89e1d6e>

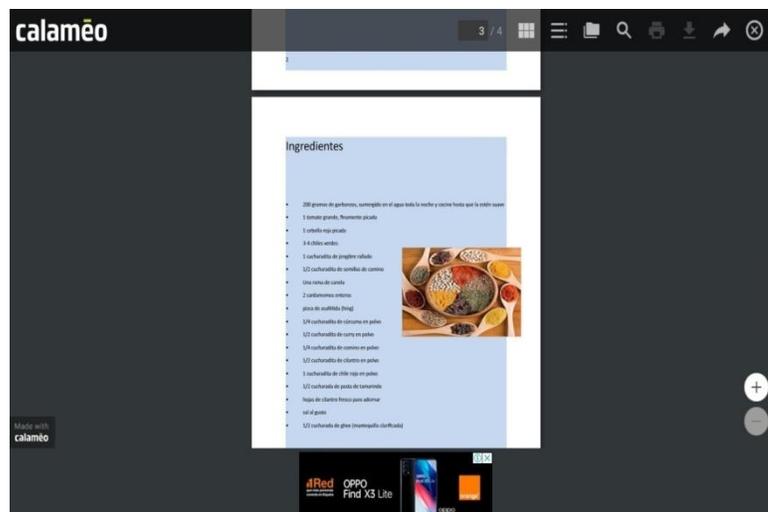


Imagen 15. Captura de pantalla *Calaméo*

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos puesto en relieve la relevancia de gamificación como recurso pedagógico en la enseñanza, aprendizaje y evaluación del español como lengua extranjera.

Así, nos hemos dado cuenta de la necesidad de relacionar herramientas digitales con contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, etc. para promover la interacción e incentivar la motivación de nuestros estudiantes.

Una vez realizado este recorrido, podemos indicar, además, una serie de ventajas que han surgido a partir de esta indagación. En primer lugar, observamos que estas herramientas lúdicas e interactivas posibilitan el aprendizaje a distancia, lo cual es muy pertinente en el momento de pandemia que vivimos. En relación con esto, no proponemos un aprendizaje automático y deshumanizado, sino que defendemos una postura que se sustente en potenciar la creatividad y el aprendizaje autogestionado por nuestros estudiantes, explotando las posibilidades de la gamificación. Bajo ningún punto de vista, sostenemos que la gamificación sea la única herramienta que se ponga en juego en una clase de ELE, sino que esta representa una parte que, sin embargo, modifica todo.

Creemos que es muy importante revisar todos los métodos de enseñanza de segundas lenguas para seleccionar los postulados más adecuados en nuestras clases. También es muy preciso tener en cuenta la necesidad de cada grupo meta, ya que esto debería fundamentar cada una de las decisiones pedagógicas tomadas por el docente. Teniendo en cuenta nuestra práctica profesional en la India, hay que señalar que se plantea una dificultad relacionada con la conectividad de internet. Durante la pandemia, el problema más común para muchos estudiantes ha sido conexión a internet inestable. Esto último representa un gran desafío que debemos afrontar para igualar las oportunidades y actualizar los métodos de aprendizaje en un país como la India, dado que hoy en día la mayoría de trabajos tienen como requisito mínimo la competencia digital básica.

Referencias

1. Abreu Melián, Á. J. (2018). *La gamificación como herramienta de apoyo en la enseñanza de ELE*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Jaén. Disponible en http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/8468/1/AbreuMelinlvaro_TFM_1718.pdf
2. Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.
3. Batlle, J., González, M.V. (2017). Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: la importancia de la narrativa en la gamificación. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*.
4. Bello Delgado, A (2020). *Enseñanza de una lengua extranjera mediante la gamificación en el aula de infantil*. Trabajo fin de Grado. Universidad de La Laguna. Disponible en <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21360>
5. Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21. Disponible en http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf
6. Bhatnagar, Y. C. (1988). *Foreign language teaching in India (an approach)*. Delhi: Ajanta Publications.
7. Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/58021>
8. Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
9. Dalmases, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74. Disponible en https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. ACM. Disponible en <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
11. Dixon, J., Crooks, H., y Henry, K. (2008). Breaking the Ice: Supporting Collaboration and Development of Community. *Canadian Journal of Learning and Technology*.

12. Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. 6-20. New York: Routledge
13. García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24.
14. Garris, R., Ahlers, R. y Driskell, J. (2002) Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33 (4), pp. 441-467.
15. Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
16. Jaramillo-De Certain, L. (2007). Planta física a nivel interno y externo. *Disposición del ambiente en el aula*. Instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
17. Jakobsson, M., y Sotamaa, O. (2011). Special Issue - Game Reward Systems. *Game Studies*, 11(1), n.p. Disponible en http://gamestudies.org/1101/articles/editorial_game_reward_systems
18. Jiménez Palmero, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
19. Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon
20. Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
21. Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
22. Lorenzo, M. B. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas, 2016*. Págs. 14-25. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673530>
23. Lozanov, G. 2005. *Suggestopaedia-Desuggestive Teaching Communicative Method on The Level of The Hidden Reserves of the Human Mind*. International Center for Desuggestology: Austria.
24. Lozanov, G (1978) *Suggestology and Suggestopedia, Theory and Practice*. Bulgarian National Commission for UNESCO and the Burgarian Ministry of People Education.
25. Maíz Arévalo, C. (2020). *La gamificación del aula universitaria: jugar para aprender*. Proyecto de Innovación. Disponible en <https://eprints.ucm.es/61193/1/Memoria%20PIMCD%2057.pdf>
26. Malone, T. W. (1980). What Makes Things Fun to Learn? Heuristics for Designing Instructional Computer Games. *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems*. Págs. 162--169. New York, New York, USA: ACM Press.

27. Marín-Santiago, I. y Hierro, E. (2013). Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. *Empresa Activa*. Barcelona, España.
28. Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
29. Mora Márquez, Manuel y Camacho Torralbo, Jesús. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, 11(1), pp. 8-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1433>
30. Moreno, A. I. (2015). La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: Un estudio de caso. *Verbeia. Revista de estudios filológicos*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870010>
31. Moreno Fuentes, E. (2019). El “breakoutedu” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 67, págs. 66-79. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6882273>
32. Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology*. London: Pearson Education.
33. Plata Betancor, N. (2020). *GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. MATERIAL CURRICULAR PARA ADOLESCENTES EN CANADÁ (A1-A2)*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/70255/2/platabetancornauzet2019tfmmecu.pdf>
34. Pomata García, J. A., y Díaz Ayuga, J. M. (2017). La integración de las TIC y la gamificación en la enseñanza de español como LE/L2: propuesta de adaptación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, 79-101. Recuperado a partir de <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/91>
35. Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
36. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-9.
37. Ramírez-Cogollor, J. L. (2014). *Gamificación: Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Editorial SCLibro. Madrid, España.
38. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Gamificación. En *Observatorio de palabras*. Disponible en <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>
39. Richards, J. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

40. Richards, J. (2013). Creativity in Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(Issue 3 (Special Issue)), 19-43. Disponible en http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20431_64df30b4b96c25e989b517df96132199.pdf
41. Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
42. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
43. Soriano, M. (2001) La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto social: *Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184.
44. Stern, H.H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
45. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (págs. 235-252). Rowley, Mass.: Newbury House.
46. Taylor, I. E. (1977). Can creativity be taught? Critique and Commentary. *Social Education*, 33(2), 114-125.
47. Torrance, E. P. (1959). *Dictionary of Education*. En Carter V. G. y Winifred R.M. (Eds.). New York: Mc.Graw-Hill, 387
48. Tech Desk (15 de marzo, 2021). Indians spend more than eight hours a week playing video games, study suggests. The Indian EXPRESS. Disponible en <https://indianexpress.com/article/technology/gaming/indians-spend-eight-and-a-half-hours-on-average-every-week-gaming-report-7229425/>
49. Trejo González, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 75-117.
50. Walker, Galal, y Mari Noda. (2010). “Remembering the Future: Compiling Knowledge of Another Culture.” *The pedagogy of performing another culture* en Galal Walker, eds., Columbus, Ohio: National East Asian Languages Resource Center, Ohio State University
51. Wang, A., Zhu, M. and Saetre, R. (2016) ‘The Effect of Digitizing and Gamifying Quizzing in Classrooms.’ *Proceedings of the 10th European Conference on Games Based Learning*. University of the West of Scotland, Paisley, Scotland. Disponible en: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2426374/2016_Wang_ECGBL-Effect_of_digitizing_and_gamifying_quizzing.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
52. Werbach, Kevin, y Dan Hunter. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press

53. Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 299-310.
54. Zichermann, G., y Linder, J. (2010). *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty Through Rewards, Challenges, and Contests*. John Wiley & Sons.
55. Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly & Associates Inc.