



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**Máster en español como lengua
extranjera: enseñanza e
investigación**

**La dimensión motivacional en la
enseñanza de ELE: Propuesta de
mejora mediante la gamificación**

**Sara González Tascón
Tutora: Nieves Mendizábal de la Cruz**

**Departamento de Lengua Española
Curso: 2021-2022**

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a mi profesora y tutora, Nieves Mendizábal de la Cruz, quien me dio la energía, el conocimiento, la capacidad y la oportunidad de adentrarme en el maravilloso mundo de la motivación, la creación de materiales innovadores y la enseñanza de ELE. Quiero expresar también mi gratitud por toda la inspiración que he recibido del resto de profesores del máster: Micaela Carrera de la Red, Pilar Celma Valero, Pablo Fernández-Merino Gutiérrez, Carmen Hernández González, M^a de la Salud Hernando Álvarez, Silvia Hurtado González, Patricia Marin Cepeda, David Pérez Rodríguez, Inmaculada Sanz Mateos, M^a Ángeles Sastre Ruano, Carmen Serrano Vázquez, Cristina Vela Delma y Francisco José Zamora Salamanca.

Estoy profundamente agradecida a mis padres, Víctor y Ana, por su apoyo, aprecio y gran interés en mis logros personales y académicos. Por último, deseo expresar mi agradecimiento a mi abuela, Julita, por todo su acompañamiento y amor a lo largo de este TFM y durante toda mi trayectoria como estudiante.

*Toda lengua es un templo en el que está
encerrada el alma del que habla*

O. Wendell Holmes

RESUMEN

El estudio del componente afectivo para el desarrollo de la dimensión motivacional en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, en concreto del español, es un campo de investigación que se ha visto incrementado en los últimos años (Méndez Santos, 2020b, p.75) gracias al reconocimiento por parte de la comunidad académica de la necesidad de implementar estudios sobre la motivación en el alumnado de ELE e investigar la repercusión que esta produce en los resultados de aprendizaje de lenguas.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se centra en la evaluación de la motivación de los aprendices de ELE mediante la herramienta creada para ello, el cuestionario de recogida de datos, y en el estudio de cómo llevar a cabo un cambio motivacional en el alumnado gracias a la implementación de metodologías gamificadas, así como mediante el uso de las TIC y de nuevas tecnologías en el aula de español mediante una propuesta de unidad didáctica para la clase de ELE. Los resultados señalan que los aprendices manifiestan una actitud personal favorable hacia el español, ya que lo estudian para aprender, integrarse en la cultura así como para viajar, pese a que señalan en las respuestas del cuestionario el rol docente como el elemento más desmotivador. Por esta razón, queremos fomentar la inclusión de la gamificación, las nuevas tecnologías y el componente afectivo en las aulas de español como lengua extranjera, tal y como examinamos en nuestra propuesta didáctica para una clase innovadora y llena de emociones.

Palabras clave: Motivación, Valores afectivos, Gamificación, Nuevas Tecnologías, Enseñanza de ELE

ABSTRACT

The study of the affective component for the development of the motivational dimension in the teaching of second or foreign languages, specifically Spanish, is a field of research that has developed in recent years (Méndez Santos, 2020b, p.75) as a result of the academic community's recognition of the importance of conducting studies on the motivation of learners of Spanish as a foreign language and researching the impact this has on the results of language learning.

This Master's Thesis Dissertation examines the evaluation of the motivation of Spanish as a foreign language learners by means of the tool created for this purpose, the data collection questionnaire, and on the study of how to bring about a motivational change in the students thanks to the use of gamified methodologies, as well as through the application of new technologies in the Spanish classroom by means of a teaching unit proposal for the Spanish as a foreign language class. The findings point out that learners display a positive personal attitude towards Spanish, considering that they study it to learn, integrate into the culture as well as to travel, although they highlight in the questionnaire responses the role of the teacher as the most demotivating element. Therefore, we want to encourage the use of gamification, new technologies and the affective component in Spanish as a foreign language classrooms, as we explore in our didactic proposal for an innovative and emotional classroom.

Keywords: Motivation, Affective values, Gamification, New Technologies, Teaching Spanish as a foreign language

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Justificación.....	1
1.2 Objetivos.....	2
2 MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA L2	5
2.1 La dimensión motivacional	6
2.2 Componentes de la motivación en la L2	9
2.2.1 Motivación.....	9
2.2.2 Desmotivación	11
2.2.3 Amotivación	12
2.2.4 Remotivación.....	14
2.2.5 Tipos de motivación	15
2.3 Factores motivacionales en la L2	16
2.3.1 Factores motivadores.....	16
2.3.2 Factores desmotivadores	19
3 LA MOTIVACIÓN Y LA GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE ELE.....	22
3.1 La motivación en la clase de ELE	22
3.2 El rol docente	26
3.3 La gamificación como instrumento para lograr la motivación en la clase de L2	30
3.4 Las clases de español como L2.....	33
3.4.1 El español y las emociones en el aula	33
3.4.2 La tecnología y la gamificación en la clase de español.....	36
4 METODOLOGÍA.....	40
4.1 Objetivos.....	40
4.1.1 Descripción de las variables	40
4.2 Participantes	41
4.3 Materiales e instrumentos para el análisis de datos.....	43

5 RESULTADOS	44
5.1 Tipo de motivación.....	44
5.2 Perspectivas personales de los aprendices.....	46
5.3 Motivación.....	47
5.4 Desmotivación y amotivación.....	48
5.5 Remotivación.....	49
5.6 Discusión personal de los resultados.....	50
6 PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA INNOVADORA PARA ELE	51
6.1 Introducción.....	52
6.2 Objetivos generales y específicos.....	52
6.3 Nociones.....	54
6.4 Secuenciación y planificación.....	55
6.5 Metodología.....	56
6.6 Desarrollo de la propuesta didáctica.....	57
6.6.1 Primera sesión.....	58
6.6.2 Segunda sesión.....	60
6.6.3 Tercera sesión.....	62
6.6.4 Cómo incluir el componente afectivo en las sesiones.....	64
6.7 Evaluación.....	66
7 CONCLUSIONES	67
7.1 Impacto.....	69
7.2 Limitaciones.....	70
7.3 Futuras líneas de investigación.....	71
8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
9 APÉNDICES	83

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 Elementos que leerán los aprendices para el posterior análisis	41
Fig. 2 Género.....	42
Fig. 3 Edad	42
Fig. 4 L1	42
Fig. 5 Nivel.....	42
Fig. 6 Lugar	42
Fig. 7 Tipo de motivación	45
Fig. 8 Perspectivas personales.....	46
Fig. 9 Motivación	47
Fig. 10 Desmotivación y amotivación.....	48
Fig. 11 Remotivación	49
Fig. 12 Objetivos generales.....	50
Fig. 13 Objetivos específicos	53
Fig. 14 Nociones generales	54
Fig. 15 Nociones específicas.....	54
Fig. 16 Distribución orientativa	55
Fig. 17 Resumen primera sesión	59
Fig. 18 Resumen segunda sesión.....	61
Fig. 19 Resumen tercera sesión.....	63
Fig. 20 Técnicas para evaluar a los aprendices	66

1 INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

A lo largo de estos últimos años, cada vez son más los aprendices de español de diversas nacionalidades que se animan a estudiar español como L2, como se puede ver en los datos del *Instituto Cervantes* de los últimos años¹. Asimismo, la motivación por estudiar esta lengua permanece como uno de los principales idiomas en hablantes no nativos. En consecuencia, la motivación en la enseñanza y aprendizaje del español es una herramienta fundamental que ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas en la adquisición de una segunda lengua gracias al uso de las TIC y de las nuevas metodologías docentes surgidas de investigaciones llevadas a cabo en la lingüística aplicada (Sáez, 2022, pp.8-9).

Por otra parte, en cuanto a las diferentes teorías que existen acerca de la motivación, hoy en día ampliamente elaboradas y desarrolladas, destacan nuevos conceptos tales como la amotivación, la desmotivación y la remotivación. Ahora bien, hasta no hace mucho, el concepto de la motivación solo se consideraba como un elemento más que tenían que tratar los diferentes docentes en las aulas y estos simplemente consideraban los aspectos cognitivos y motivacionales para su examen en los dominios del aprendizaje de una L2 (Skehan, 1991).

Por ello, el presente Trabajo de Fin de Máster examina los conceptos y principios que podrían formar parte de un marco teórico que aborda los diferentes intereses y apreciaciones del aprendizaje según la motivación de los aprendices como L2, que incluye la remotivación de los mismos en el aula de español. Así, por ejemplo, Méndez Santos comenzó a publicar en las revistas *Interlingüística*² y *Revista Electrónica del Lenguaje*³ con el objetivo de reforzar el campo de la amotivación, desmotivación y remotivación en la adquisición del español como lengua extranjera (Méndez Santos, 2019).

¹ https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm [Accedido 02 Mayo 2022]

² <https://estudiosinterlinguisticos.com/revista-interlinguistica/> [Accedido 02 Mayo 2022]

³ <https://www.revistaelectronicallenguaje.com/> [Accedido 02 Mayo 2022]

De la misma manera, este TFM integra una aportación a los conceptos de la desmotivación, amotivación y su remotivación, a partir de los resultados obtenidos en la encuesta que hemos diseñado para la obtención de datos relativos a la motivación del alumnado en el aula de ELE. Entre los problemas que destacamos de los encuestados, podremos encontrar una motivación muy limitada en lo que respecta al estudio del español, tanto fuera como dentro del aula, sobre todo en diferentes conceptos que resultan desmotivantes para un óptimo aprendizaje del español, destacando grandes repercusiones tanto en su trayectoria académica como social durante su estancia, tanto en España como fuera del país. Por ello, resulta más que primordial la interpretación de qué aspectos resultan más motivantes y cuáles menos a la hora de aprender español, debido a que entender los componentes motivacionales para adquirir una segunda lengua puede y debe aclarar el efecto de los desafíos idiomáticos a los que se exponen y el procedimiento de su integración tanto en los estudios como en la nueva sociedad y cultura.

1.2 OBJETIVOS

En definitiva, este estudio pretende cumplir tres objetivos generales:

- 1) Analizar el enfoque que los investigadores han aportado al concepto de la motivación y sus componentes en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas hasta la actualidad.
- 2) Exponer la relevancia del componente afectivo y motivacional en el aula de ELE.
- 3) Presentar y valorar la trascendencia de la gamificación y el uso de las nuevas tecnologías para lograr la motivación en la clase de español.

La finalidad de estos objetivos generales es la consecución de los siguientes objetivos específicos propuestos:

1) Analizar de qué manera los aprendices de español pierden la motivación debido a factores como: metodologías de enseñanza y aprendizaje poco significativas, escasa formación específica del profesorado de ELE y un entorno poco agradable en el aula.

2) Contemplar los aspectos y fundamentos principales que comprenden una óptima adecuación entre la posibilidad de aprendizaje y los antecedentes de la motivación, la integración de esta en el ámbito de aprendizaje o la consideración de su relevancia.

3) Identificar entornos óptimos motivacionales que permitan a los diversos estudiantes apreciar el valor de la motivación y la remotivación.

4) Revisar el rol del profesor en cuanto a la motivación de los estudiantes en una L2 y evaluar las repercusiones de la motivación en la clase de ELE.

5) Precisar o diseñar unas propuestas de unidad didáctica y sugerir cómo fomentar las emociones en las clases de español.

Por lo tanto, la estructura de nuestro estudio es la siguiente: para empezar, en los primeros capítulos trataremos y desarrollaremos el marco teórico. Este se centra fundamentalmente en el estudio de la dimensión motivacional y en todos los componentes esenciales en la enseñanza-aprendizaje de L2/ELE sin olvidar cómo influye el rol del profesor de segundas lenguas en el aprendizaje y motivación de los aprendices. Posteriormente, examinaremos el concepto de la gamificación, la tecnología y las emociones en el aula de español. Asimismo, el cuarto capítulo se centrará en cómo hemos abordado el procedimiento para analizar la motivación en los aprendices con el objetivo de llevar a cabo el análisis metodológico posterior sobre los factores motivacionales que encuentran los aprendices no nativos de español. Ofrecemos así al lector una revisión sobre los resultados obtenidos en el capítulo número cinco, que tiene como finalidad abordar el análisis de un cuestionario con el que vamos a examinar cuáles son las opiniones de los alumnos con la intención de identificar qué componentes motivacionales ayudan al aprendiz de español a no caer en la desmotivación o amotivación y, en caso de suceder, conseguir la remotivación de este. En vista de los

resultados, los analizaremos y señalaremos una discusión personal acerca de los mismos. Posteriormente, propondremos en el capítulo seis una unidad didáctica innovadora teniendo en cuenta los puntos más decisivos del marco teórico y de los resultados del cuestionario en los capítulos previos. Finalmente, en el último apartado realizaremos un recorrido sobre las conclusiones que hemos abordado, el impacto que hemos alcanzado junto con futuras líneas de investigación.

2 MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA L2

La motivación y sus componentes en el aula de ELE suponen un reto para todos los docentes de español y un estímulo para los diversos aprendices como una herramienta que utilizan para aumentar su nivel de español, para viajar por países de habla hispana o para descubrir una cultura nueva. Esta forma de estudiar español es relativamente nueva en nuestra época si lo comparamos con otras formas de aprender una segunda lengua en tiempos pasados. Por ello, ya sea dentro del aula o fuera, la motivación y los elementos que la rodean están ampliamente disponibles para el aprendizaje y la dedicación del español. Con una cifra aproximada de más de 24 millones de estudiantes de español por todo el mundo (CVC, 2022)⁴, el aumento y el interés popular por saber y hablar español ha generado una gran atención acerca de la motivación y desmotivación en el campo de la investigación, en vista de que aproximadamente casi un ocho por ciento de la población mundial está interesada en seguir aprendiendo y practicando continuamente (ibid).

Los detalles mencionados, junto con los conocimientos propios de cada alumno, demuestran la relevancia de la motivación en el aprendizaje de una L2, en tanto que acudir a clase e involucrarse en su aprendizaje forma parte de los hábitos diarios de niños, adolescentes e incluso adultos. Por ello, con el objetivo de abordar la cuestión de cómo hemos avanzado hasta aquí y por qué el sector de la motivación está creciendo rápidamente (Alarcón, 2005, p.62), es necesario examinar primero la definición correspondiente de la motivación y sus elementos, tales como la desmotivación, la amotivación y la remotivación y las características pertinentes de cada aspecto. En consecuencia, los objetivos que perseguimos son reflexionar sobre aquellos factores que influyen en la motivación, estudiar metodologías más motivadoras y ver cómo influyen en el aprendizaje de ELE, aplicar la gamificación por medio de las TIC gracias una propuesta creativa e incorporar las emociones en el aula de español, finalmente, investigaremos cómo se consigue en aquellos alumnos desmotivados o amotivados una remotivación en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de ofrecer en último término un análisis acerca de los factores afectivos principales en los estudiantes de español.

⁴ https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm [Accedido 20 Abril 2022]

2.1 LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL

En base al propio concepto de la motivación, es posible entenderla como una de las principales razones que explican la conducta humana en relación al porqué de la misma. En palabras de Méndez Santos (2019, p.102), la motivación constituye lo que determina en un principio que las personas emprendan una acción (activación), se encaminen hacia una meta concreta (dirección) y continúen con la consecución de la misma (mantenimiento).

Como esta definición resulta insuficiente, vamos a considerar el desarrollo temporal de los conceptos de la motivación y la desmotivación. Consiguientemente, atendemos ambos conceptos para la enseñanza de una L2 como “variables individuales que junto con los aspectos cognitivos y afectivos se han aceptado como determinantes a la hora de entender el proceso en sí mismo y sus resultados” (Méndez Santos, 2019, p.100). Por ello, múltiples especialistas a lo largo de más de ocho décadas comenzaron a emprender varios estudios relacionados con la motivación y la psicología de la educación. En cuanto a sus características, presentan un amplio abanico de rasgos que se pueden obtener de su uso y que han sido señalados en los trabajos de varios autores como Bandura (1996), Dörnyei (2001) y Ryan (2013). Así pues, nos centraremos en los principales aspectos potenciadores de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua, tal y como los enumera Méndez Santos (2019), existen cuatro periodos primordiales a tener en cuenta:

1) Para empezar, el modelo socio-educativo de adquisición de segundas lenguas, el cual surge en los años 50 y emerge como una de las primeras teorías acerca de la motivación. Esta destaca como el interés por incorporarse a la cultura (motivación integradora) y un propósito de carácter funcional y útil (motivación instrumental). Ahora bien, a pesar de que estuvo presente casi hasta los años 90, falló, en vista de que “one of the main criticisms of the socio-educational model is its little relevance to contexts where English is not used or studied for communication” (Kim, 2015, p.29).

2) A continuación, en la década de los 90, los autores se centran más en los componentes contextuales que en los actitudinales de la etapa anterior y surgen nuevas

teorías como la atribución o la autodeterminación. Sin embargo, al tratar parcialmente la motivación como un estado y al centrarse solamente en los cambios estáticos que generaba dicha motivación en el alumnado, dio paso al estudio de nuevas teorías posteriormente.

3) Más adelante, con la llegada del siglo XX apareció un nuevo planteamiento más vigoroso orientado al proceso, resaltando por el hecho de atender a una perspectiva más dinámica en comparación con los otros periodos. A tal efecto, la motivación tiene en cuenta los siguientes factores: en primer lugar, según Dörnyei (1994), el nivel de los aprendices; la condición del aprendizaje; el profesorado y el grupo. Similarmente, en esta etapa, Williams y Burden (1997) clasifican la motivación según unos componentes internos (edad, sexo, valores...) y externos (profesorado, grupo, contexto...).

4) Finalmente, el último periodo es el que corresponde con la actualidad y es comúnmente conocido por pertenecer a la etapa sociodinámica, dado que se caracteriza por ver la motivación como una “fuerza procesual que necesita iniciarse, mantenerse y evaluarse teniendo en cuenta todos los factores internos, externos y contextuales que interactúan con ella en una situación dada” (Méndez Santos, 2019, p.102).

Con referencia a esta última fase o constructo sociodinámico, Dörnyei y Ushioda (2011) describen los estudios acerca de la motivación y las diversas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua o L2 como aquella en la que la motivación abarca interrelaciones de índole compleja entre los distintos mecanismos psicológicos e internos de los aprendices y los entornos de aprendizaje más extensos. Consiguientemente, para este periodo Dörnyei (2011) expone que el sistema de la motivación de la L2 o *L2 motivational self system* designa la interacción de lo que los estudiantes aspiran y lo que idealmente podrían alcanzar, según la influencia que tengan de las circunstancias personales y de los entornos de aprendizaje, en la medida en que existen “paradigms that linked the L2 to the individual’s ‘personal core,’ forming an important part of one’s identity” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.79). Por otra parte, Ushioda (citado en Dörnyei y Ushioda, 2011) establece un enfoque asociado a la visión relacional de la persona en su contexto de la motivación o *person-in-context relational view of*

motivation, donde la autora destaca que las experiencias de aprendizaje ya transcurridas con anterioridad inciden tanto en el yo y en la conciencia e identidad de los alumnos como en la motivación emergente en el aprendizaje de una L2, en virtud de que “context is conceptualised as a stable background variable that may influence individual motivation” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.77).

Un aspecto relevante de la motivación reside en que esta no es un fenómeno estable, al contrario, es variable y flexible. Por ello, numerosos trabajos realizados recientemente en torno a la desmotivación se han realizado en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Japón (Dörnyei & Ushioda, 2011). En lo que respecta al campo de la investigación sobre la desmotivación, este no apareció hasta el siglo XX por parte de la revista *The Language Learning Journal*⁵. Ahora bien, no tuvo gran prosperidad hasta que llegaron trabajos como los de Dörnyei (2001) y Kikuchi (2015), quienes se han establecido como una fuente de inspiración a escala internacional. De la misma manera, ambos autores coinciden en que la desmotivación, que tiene lugar cuando disminuye la motivación, es un elemento notablemente frecuente y que aun necesitamos más investigación para hacer justicia a este importante factor relativo a la motivación (Dörnyei, 2001b, p.43).

A lo largo de este primer capítulo introductorio, hemos revisado las diferentes etapas en torno a las perspectivas teóricas de la motivación y de la desmotivación desde una perspectiva transitoria. De este modo, nos ha servido como base contextual con el propósito de profundizar en el tema central: la motivación y sus componentes en la clase de español. A continuación, examinaremos en profundidad los elementos motivacionales, los factores motivadores y desmotivadores, la motivación en la clase de ELE, el rol docente, la gamificación en la clase de L2 y las emociones.

⁵ <https://www.tandfonline.com/journals/rlj20> [Accedido 04 Mayo 2022]

2.2 COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN EN LA L2

Seguidamente, a lo largo de este apartado, aportaremos distintas definiciones que aparecen en la dimensión de la motivación de acuerdo a diversos especialistas. Tras revisar los diferentes conceptos sobre la motivación, profundizaremos en la tipología de la misma, revisando las definiciones de motivación intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. Por último, precisaremos los factores que intervienen en la motivación en el aula de español, destacando la motivación en la clase de ELE, el fortalecimiento de la misma y el rol del profesor.

2.2.1 Motivación

En la actualidad, especialmente los adultos y adolescentes se decantan por estudiar un nuevo idioma o aumentar las destrezas que tienen de otro. En consecuencia, las posibilidades de adquirir nuevos conocimientos se amplían. Como acabamos de ver, la motivación permite a estos aprendices desarrollar y fomentar ciertas habilidades, como las sociales o el aprendizaje de nuevas competencias como una lengua extranjera. Mientras aprenden, intervienen diferentes elementos afectivos, tales como la actitud o la aptitud, que condicionan el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en vista de que “la motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua” (CVC, 2022)⁶.

Entonces ¿qué entendemos por motivación? De acuerdo con Méndez Santos (2019, p.100), el conjunto de procesos que inician, guían y mantienen un determinado comportamiento. Por lo que, atendiendo a esta definición, se trata de una energía biológica, emocional, social o cognitiva que nos impulsa a actuar. De manera similar, Viúdez (2015) lo describe como “una fuerza que sirve como el motor inicial que genera ganas de aprender y más tarde, como una fuerza que ayuda a mantener el largo y normalmente laborioso esfuerzo de adquirir una lengua extranjera” (p.213).

⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm#:~:text=La%20motivaci%C3%B3n%20consiste%20en%20el,la%20investigaci%C3%B3n%20en%20categor%C3%ADas%20diferentes [Accedido 04 mayo 2022]

Asimismo, Gardner (citado en Brown, 1988, p.420) declara que la motivación constituye una combinación de esfuerzos y deseos por alcanzar el objetivo para aprender la lengua, junto con aquellas actitudes favorables hacia el aprendizaje de la misma. Más adelante, Gardner y Tremblay (1994) sostienen que la motivación es una capacidad de carácter positivo hacia el aprendizaje de una lengua y se debe gracias al “effort expended to learn the material, desire to learn the material, and favourable attitudes associated with learning the mate” (p.363). En otras palabras, los aprendices precisarán de cierta motivación para poder alcanzar exitosamente el objetivo que quieran conseguir, por lo que se necesitan tanto elementos internos como externos a los propios alumnos.

Por otra parte, para Maslow (1991, p.23) se trata del impulso que tiene el ser humano para satisfacer sus necesidades. Para ello, el autor establece una clasificación de cinco tipos de necesidades: la fisiología; la seguridad; la afiliación; el reconocimiento y la autorrealización (ibid). Similarmente, otros autores ampliaban estas definiciones como, por ejemplo, el experto en enseñanza de segundas lenguas, Harmer, quien manifiesta que “at its most basic level, motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something” (Harmer, 2007, p.98). De manera similar, autores como Herrera Clavero et al. (2004) recogen numerosas propuestas de definiciones e interpretan la motivación como un proceso que permite describir el inicio, la dirección, la intensidad y la pervivencia de una actuación orientada a la consecución de una meta, siendo modulada por las concepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las propias pruebas a las que se enfrentan (p.5).

Finalmente, en lo que respecta la motivación en la enseñanza de ELE destacan tres autores. Para empezar, Nakajima (2009) percibe la motivación en la enseñanza de una L2 como “el impulso primario para iniciar el aprendizaje y la fuerza necesaria para sostener el largo y tedioso proceso de adquisición” (p.4). Por esta misma razón, Dörnyei y Ushioda (2011) precisan la motivación como la responsable del por qué las personas deciden hacer algo y cuánto tiempo están dispuestas a mantener esta actividad y con qué intensidad van a perseguirla (p.4). Ambos autores coinciden con los demás expertos, profesores de L2 e investigadores en que la motivación forma parte de una dirección y una magnitud del ser humano donde se produce una elección, una persistencia y un esfuerzo hacia una meta (ibid).

2.2.2 Desmotivación

La concepción de la desmotivación resulta relativamente nueva y todavía no ha sido adoptada por completo en el terreno de la investigación de la enseñanza-aprendizaje de una L2. Ahora bien, numerosos autores se han adentrado en la investigación de este nuevo campo.

En primer lugar, Dörnyei y Ushioda (2011) contemplan la desmotivación como un proceso por el que diversas influencias negativas anulan la motivación existente, en otras palabras, se produce cuando previamente ha existido de por medio una motivación previa (p.138). Ahora bien, el compromiso o interés que había se ha perdido por una acción de efecto que ha sido atenuada por un importante componente negativo, pudiendo seguir actuando otros factores positivos. En tal sentido, la desmotivación para estos autores proviene de unos factores externos concretos que disminuyen o reducen la razón de ser de una intención de comportamiento o de una acción en curso, es decir, podría entenderse como el equivalente negativo a la motivación (ibid).

Por otra parte, Ushioda (2003) considera la desmotivación como una dinámica social que puede influir negativamente en la motivación de cada individuo debido a que “collective motivation can all too easily become collective demotivation, boredom, or at the far end of the spectrum, collective disaffection or rebellion, often in the form of classroom counter-cultures” (p.94). Desde este punto de vista, el factor principal de la desmotivación, según Falout et al. (2009) es que gran parte de las evidencias de esta se deben al aplicar al aula el método de la gramática-traducción, la cual genera cierto aburrimiento en los estudiantes y los hace sentirse frustrados si no la entienden o consideran que supera su nivel, ya que esta se basa meramente en la memorización del léxico que se enseñe y en aprender reglas gramaticales que fuera del aula pueden dificultar la puesta en práctica de la L2. Asimismo, Kikuchi (2009) expone que gran parte de la desmotivación surge de que los aprendices “may be demotivated due to low scores on classroom tests or the teacher’s attitude toward the learners” (p.454).

Del mismo modo, Dörnyei y Ushioda (2011) subrayan que el procedimiento de la desmotivación no se da si viene dada por los siguientes tres factores, aunque estos parezcan ser negativos: en primera instancia, nombran otras alternativas más interesantes o atractivas para los estudiantes como, por ejemplo, ver la televisión en vez de repasar los ejercicios dados en clase, lo que supone un hecho de distracción y no de desmotivación. En segundo término, mencionan la pérdida paulatina del interés, la cual no supone una desmotivación en el alumnado como tal al tratarse de factores específicos individuales. Finalmente, el último aspecto tiene que ver con otros procesos de índole interna que los desencadenen otras causas específicas, esto es, por ejemplo que las clases se impartan en un horario complejo o que no pueden estudiar para el examen por una razón externa al aprendizaje de la L2. En consecuencia, los autores subrayan que la desmotivación como tal no implica la cancelación total de la motivación inicial positiva, sino que, más bien, “it is only the resultant force that has been dampened by a strong negative component, and some other positive motives may still remain operational” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.139).

Desde otro punto de vista, Méndez Santos (2019) considera la desmotivación como una reducción del interés en el aula de la L2, donde “cuestiones como el sexo, el nivel de autoestima o la percepción sobre experiencias pasadas condicionan también la posibilidad de experimentar episodios de desmotivación” (p.103). De manera similar, Méndez Santos (2020a) hace hincapié en el desinterés de los alumnos locales, en la disminución de la confianza de estos para aprender y en la escasa integración de los estudiantes de intercambio cuya L1 sirve como fuente motivacional para la L2 de los aprendices nacionales (p.99). En definitiva, en la clase de español, “un mejor entendimiento de las causas de la desmotivación es, pues, una cuestión crucial para el éxito de los programas y de los sistemas de enseñanza de LE” (Méndez Santos, 2020b, p.76).

2.2.3 Amotivación

Resulta fundamental tener en cuenta un tercer tipo de constructo motivacional para comprender el comportamiento de los estudiantes de una L2. Este nuevo concepto es el de la amotivación. Pero ¿qué significa que un aprendiz esté amotivado? Deci y Ryan (2013) lo

describen como individuos que no perciben relación entre los resultados que obtienen y sus acciones. Por ello, tienden a experimentar sentimientos de incompetencia y expectativas de incontabilidad al sentir que el aprendizaje de la L2 se escapa de su alcance.

Por otra parte, Vallerand (1997, pp.275-276) también atribuye la amotivación a una serie de factores que mencionamos a continuación:

1) En primera instancia, la falta de confianza en la propia capacidad del aprendiz para realizar una tarea, ya que los alumnos creen que carecen de la aptitud suficiente.

2) Por otra parte, la consideración de que las estrategias empleadas para el aprendizaje son deficientes, es decir, los estudiantes consideran que no son lo suficientemente eficaces ni convenientes.

3) A continuación, el pensamiento de los alumnos de que la tarea supone un esfuerzo excesivo para ellos, en vista de que piensan que dicho esfuerzo requerido para alcanzar el resultado resulta excesivo.

4) Finalmente, la percepción de su esfuerzo como insignificante en comparación con el gran número de actividades que hay que realizar, puesto que el alumnado tiende a pensar que dichos esfuerzos son intrascendentes teniendo en cuenta la enormidad de las tareas que hay que realizar en el aula.

En este sentido, Dörnyei y Ushioda (2011) señalan además que el concepto de la amotivación “is related to general outcome expectations that are unrealistic for some reason, whereas ‘demotivation’ is related to specific external causes” (p.140) y exponen que, con el paso del tiempo, la desmotivación puede convertirse en amotivación mediante una serie de experiencias desmotivadoras que pueden conducir a la amotivación respecto a una actividad en concreto, aunque señalan que una vez que la influencia externa negativa deje de existir, otros motivos positivos, y hasta ahora oprimidos, pueden volver a tener la ventaja en el componente motivacional (ibid).

2.2.4 Remotivación

Los avances en la recuperación de la motivación en aquellos alumnos desmotivados o amotivados han dado lugar al surgimiento de un área de investigación relativamente reciente: la remotivación (Carpenter et al., 2009, p. 260). Por lo tanto, estamos ante un proceso que consiste en recuperar la motivación tras haberla perdido, un hecho facilitado por diversos factores positivos, tanto internos como externos.

En consecuencia, “the primary aim of remotivation research, therefore, is to understand factors contributing to motivational decline and to investigate the effectiveness of different coping strategies in preventing this trend or reversing it” (Albalawi y Al-Hoorie, 20221, p.1). Por ello, autores como Cho y Chung (2014) señalan que tiene sentido explorar la atribución motivadora en estudiantes de segundas lenguas, en la medida en que pretenden proporcionar a los diversos niveles de estudiantes de L2 medios más específicos y eficaces de aprendizaje.

Por su parte, Falout (2012) a su vez define la remotivación como un principio de recuperación de la motivación una vez perdida, señalando “long-term incremental losses and recoveries without a net loss of motivation can be seen as a process of maintaining motivation” (p.3). De este modo, a medida que los aprendices encuentran dificultades en el aprendizaje de la lengua, estos comienzan a sentirse desmotivados para aprender. Por ello, remotivarlos resulta un acto complicado y es responsabilidad de los docentes ayudar a los estudiantes a encontrar esa remotivación, con el objetivo de que desarrollen unas actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua meta (Al Kaboody, 2013, p. 52).

En último término, recientes análisis estiman que “remotivating learners requires more than a list of strategies that might address the ‘symptoms’ of demotivation. It requires identifying the root of this demotivation” (Albalawi y Al-Hoorie, 2021, p.9), puesto que es indispensable identificar las relaciones subyacentes entre estos factores, tal y como lo comprenden los aprendices de la L2.

2.2.5 Tipos de motivación

Profundizando en el desarrollo de los elementos que intervienen en la motivación, conviene resaltar su clasificación en dos binomios: motivación intrínseca y extrínseca y motivación integradora e instrumental (Williams y Burden, 1997).

Para empezar, encontramos la motivación intrínseca y extrínseca, que se originan ante un deseo o expectativa por parte de la persona para realizar algo, por ello “mediante los esfuerzos de enfrentamiento y la resultante retroalimentación de éxito o fracaso, el individuo evalúa la efectividad de la conducta dirigida” (Soriano, 2001, p.7). Ahora bien, Williams y Burden (1997) consideran que estos dos tipos de motivación funcionan como un continuo donde una tiene impacto sobre la otra y viceversa, por ello, aclaran ambos tipos de motivación:

when the only reason for performing an act is to gain something outside the activity itself, such as passing an exam, or obtaining financial rewards, the motivation is likely to be extrinsic. When the experience of doing something generates interest and enjoyment, and the reason for performing the activity lies within the activity itself, then the motivation is likely to be intrinsic.
(p.123)

En relación a la motivación integradora e instrumental, ambas se relacionan con el motivo o propósito del aprendizaje. Por un lado, la motivación integradora en la L2 tiene lugar cuando un aprendiz se propone o quiere aprender simultáneamente la lengua y la cultura con la finalidad de integrarse en ambas desde un planteamiento de carácter positivo, en otras palabras, representa “el deseo de aprender una lengua para integrarse en la cultura de los/las hablantes de la L2” (Zenotz, 2012, p.76). En cambio, la motivación instrumental es la que se presenta en aquellas circunstancias de aprendizaje impuesto por exigencias tales como cambios en el trabajo, necesidades escolares o la posesión de algún tipo de requisito que se

exige por parte del ámbito laboral o escolar, por ello, en una L2 “sería el deseo de aprender una lengua para lograr ciertos fines de tipo práctico como podría ser obtener un ascenso en un trabajo” (ibid).

2.3 FACTORES MOTIVACIONALES EN LA L2

La motivación condiciona los fines que tratamos de alcanzar y el nivel de empeño que empleamos para conseguirlos (Brown, 2000, p.72). Por lo tanto, los factores o circunstancias motivacionales representan un estímulo, una fuerza, un sentimiento o un deseo que conduce a una persona a realizar una acción en concreto (ibid).

2.3.1 Factores motivadores

Sin el suficiente grado de motivación los alumnos pueden encontrar diferentes barreras para conseguir sus metas a largo plazo. Mientras que, por otra parte, un elevado nivel de motivación contribuye a que los aprendices superen las limitaciones de su aprendizaje (Dörnyei, 2001b, p.48). Por esta misma razón, resulta fundamental conocer qué componentes influyen, tanto en la motivación como en la desmotivación, con el fin de encontrar el equilibrio perfecto para conducir a los aprendices al éxito en el proceso de aprendizaje.

Con el objetivo de profundizar en los factores motivacionales de los estudiantes, Ushioda (2001) realizó un estudio acerca de la motivación en el aprendizaje de la L2 que pretendía examinar las concepciones de los estudiantes sobre su motivación y sus perspectivas en cuanto a la experiencia y evolución de estos aspectos a lo largo del tiempo. Por ello, establece ocho dimensiones motivacionales que nombramos a continuación: el interés académico; la predilección por la L2; adquirir un buen nivel; las metas personales; los antecedentes positivos del aprendizaje; la satisfacción personal; interés por la cultura de la L2 e incentivos externos (p.102).

De manera similar, Dörnyei (1994) llevó a cabo un análisis dedicado a los requisitos básicos de la motivación, donde pretendía examinar qué elementos influyen en la motivación de los alumnos a la hora de aprender lenguas extranjeras. El énfasis se puso en el enfoque educativo, en vista de que este modelo percibe la motivación desde el punto de vista del aula, estableciendo la motivación de la L2 en tres niveles:

1) Inicialmente, dentro del plano de la lengua, el cual engloba una serie de aspectos vinculados a la L2, como la cultura y la sociedad, así como los intereses y valores intelectuales y pragmáticos asociados a la misma.

2) En segundo lugar, está el nivel del aprendiz, esto es, aquellas características individuales que el alumno introduce en el proceso de aprendizaje de la L2, destacando para esta esfera la autoconfianza del estudiante.

3) Finalmente, el índice de la situación de aprendizaje, que se refiere a los motivos específicos por los que un estudiante decide estudiar o seguir aprendiendo la L2, derivados de distintos aspectos en el aula, como los componentes motivacionales específicos del curso (estilo, materiales didácticos, método de enseñanza y tareas de aprendizaje), del profesor (personalidad, comportamiento y estilo de enseñanza) y componentes del grupo (características del grupo de pares).

Más adelante, Dörnyei (2001a, p.22) enumera, de nuevo en tres fases, los aspectos principales que inciden en el comportamiento motivacional en los estudiantes de una L2:

1) Por un lado la etapa de la preactividad o el motivo de la motivación, donde se formalizan las intenciones y la acción que mueve dicha motivación, concretamente la meta principal; los valores asociados al aprendizaje; las actitudes hacia la L2; la expectativa de éxito; las estrategias y creencias del aprendiz y el apoyo que este recibe.

2) Al mismo tiempo, la segunda fase constituye el nivel accional o motivación ejecutiva, por la cual se generan y se llevan a cabo unas tareas, la valoración continua de

estas y su autorregulación. Aquí, lo que más relevancia tiene es la calidad de la experiencia de aprendizaje; la autonomía; la influencia del profesor; la distribución de la clase; la influencia del grupo y el conocimiento y uso de la autorregulación.

3) Por último, la motivación retrospectiva, donde interviene una formación de atribuciones causales, la elaboración de normas y estrategias y la planificación posterior. El objetivo de esta última etapa persigue conseguir unas influencias motivacionales determinadas llevadas a cabo mediante elementos de atribución, las creencias del propio alumno y el *feedback* o las calificaciones que este recibe.

En esta línea, Stefatou y Lifante (2011) se basan en la investigación de Ellis (citado en Stefatou y Lifante, 2011, pp. 69-70) con el objetivo de distinguir cuatro momentos que tienen por objeto crear y conservar la motivación en los estudiantes de ELE. Para estos autores, los pasos que deben cumplirse son los que se indican a continuación:

1) Primero, elaborar las bases de la motivación, esto es, que los profesores de español tengan una conducta apropiada y que consigan proporcionar una buena cohesión del grupo de pares en el aula, creando así un entorno favorable y cooperativo.

2) Segundo, creación de la motivación inicial. Para ello, tiene que existir una decisión de la meta a perseguir o de la tarea a desarrollar. El docente en cuestión fortalecerá los valores y las cualidades positivas de los estudiantes, los reforzará e incrementará la motivación del alumnado para conseguir sus objetivos. Todo ello mediante el uso de materiales didácticos pertinentes y realistas.

3) Tercero, desarrollo y mantenimiento de la motivación. Dicha dimensión motivacional constituye la llamada motivación ejecutiva de Dörnyei, mencionada con anterioridad, y resulta particularmente significativa en lo que respecta al aprendizaje en el aula, puesto que los estudiantes están ante un gran número de factores de distracción que pueden dificultar la realización de las tareas si no se promueve la autonomía de los aprendices, su autoestima y sus estrategias de cooperación.

4) Cuarto y último, realización de una autoevaluación retrospectiva positiva. Esta categoría tiene lugar tras la culminación de las actividades y comprende la retrosección y la gestión futura del alumno sobre el desarrollo de las mismas.

2.3.2. Factores desmotivadores

Precisamente, la desmotivación es otro factor a tener en cuenta, ya que este incide de manera negativa sobre los resultados de aprendizaje en estudiantes de lenguas extranjeras. En consecuencia, el conocimiento de los aspectos desmotivadores del aprendizaje de una L2 representa una tarea imprescindible para los docentes de idiomas e investigadores.

Para comenzar, Dörnyei (citado en Dörnyei y Ushioda, 2011, p.148) clasificó los principales factores desmotivadores en una lista, donde señala como causantes de la desmotivación el profesor que imparte la asignatura; las instalaciones inadecuadas en la escuela, un número de estudiantes elevado o con un nivel bajo; la sensación de poca confianza en los estudiantes y la falta de éxito respecto a la lengua que se estudia; la actitud negativa hacia la segunda lengua; la naturaleza obligatoria en el aprendizaje de la L2; la interferencia de otra lengua extranjera que se estudia a la par; la actitud negativa hacia la cultura y comunidad de la L2; el comportamiento de los pares en el aula y, finalmente, el libro de texto.

De manera similar, Sakai y Kikuchi (2009) examinaron diversos estudios publicados acerca de la desmotivación en la enseñanza de lenguas extranjeras y determinaron seis aspectos desmotivadores frecuentes:

1) En primer lugar, los docentes, destacando sus actitudes, el tipo de comportamiento en el aula, la competencia docente, el dominio de la segunda lengua, la personalidad y el estilo de enseñanza que emplean.

2) En segunda instancia, cómo es la clase, es decir, el contenido que se da en el aula; el ritmo que llevan tanto alumnos como profesores; cómo explican los determinados

apartados correspondientes a cada nivel; la monotonía; cómo son los exámenes y cómo tienen que aprender la lengua.

3) A continuación, la experiencia de falta de éxito por parte del alumnado, por ejemplo, obtener resultados insatisfactorios en las pruebas de clase, la falta de aceptación por parte de otras personas, incapacidad para memorizar los contenidos que pertenecen a los diversos contenidos, etc.

4) Seguidamente, el clima dentro de la clase, en otras palabras, las actitudes del grupo de pares, la naturaleza obligatoria del estudio, el nivel incorrecto de las lecciones y el aprovechamiento insuficiente de las instalaciones de la institución.

5) Acto seguido, los materiales que se usan en el aula, por ejemplo, libros o manuales poco interesantes o utilizar de manera repetitiva solo un tipo de recurso.

6) Finalmente, el último factor es el de la falta de interés por parte de los aprendices, o bien por ver el aprendizaje de un segundo idioma como poco práctico o bien por falta de motivación personal por los elementos mencionados con anterioridad (el profesor, el ambiente de la clase; la experiencia previa; el clima con los compañeros y los materiales).

Los investigadores concluyeron que aquellos factores que resultan más desmotivantes son cómo es la clase, el miedo al fracaso o a la falta de éxito y qué tipo de materiales y manuales se usan para la enseñanza de una segunda lengua. En consecuencia, atribuyen estos elementos como causas externas a la motivación, poniendo de manifiesto la obligatoriedad de la asignatura, la falta de interés y el objetivo final que quieren lograr los aprendices (Sakai y Kikuchi, 2009, p.61). De manera similar, una vez que los aprendices se encuentran desmotivados, estos pueden tomar una actitud totalmente pasiva y negativa en el aula, desde ignorar al docente hasta no ir a clase o negarse a hacer los deberes o exámenes correspondientes.

Por esta misma razón, otros autores han analizado diversos motivos más como, por ejemplo, Harmer (2007) quien resaltó el importante rol de los profesores a la hora de explicar las causas por las que algunos alumnos motivados pasan a estar desmotivados, pues “it does mean thinking about presenting a professional face to the students which they find both interesting and effective” (p.108). Otro estudio (Falout et al., 2009) sugiere que la disminución de la confianza en uno mismo y la tendencia a la autodenigración durante las dificultades de aprendizaje podrían reducir la motivación y relacionarse con un bajo nivel de competencia a largo plazo, mientras que la tendencia a reaccionar ante la desmotivación buscando el disfrute con el aprendizaje de un idioma produce el efecto contrario. Por lo tanto, estos resultados sugieren el vital interés por determinar qué factores son y cómo pueden disminuirse a fin de motivar a los aprendices de una lengua extranjera de manera que la desmotivación parcial no llegue a convertirse en total.

Por otra parte, Gorham y Christophel (1992) trataron de comprobar qué elementos eran percibidos como desmotivadores en estudiantes universitarios. Los hallazgos demostraron que los aspectos vinculados al profesor representaban más del 70% de las respuestas que obtuvieron. Más adelante, Gorham y Millette (1997) emplearon el mismo tipo de cuestionario para comprobar si los factores desmotivantes se volvían a repetir y si los resultados eran similares con los hallazgos anteriores, por lo que concluyeron que se repetían los mismos componentes: “student motivation levels are modifiable by teacher behavior within the classroom environment” (p.246). En definitiva, resaltaron las habilidades de los docentes y su falta de entusiasmos a la hora de dar clases. Siguiendo esta línea, también Nakajima (2009) afirmó que hay una correlación considerable entre la desmotivación de los estudiantes y los comportamientos inadecuados de los docentes, en vista de que “la motivación del profesor tiene un influjo significativo en la motivación de los estudiantes y en los resultados del aprendizaje” (p.21).

3 LA MOTIVACIÓN Y LA GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE ELE

El presente apartado se estructura en dos partes correlativas: la primera de ellas, sobre la función de la motivación, y la segunda, en torno a la manera de fomentarla. Así, se examinarán en la primera parte diversas aportaciones que inciden en la trascendencia de la motivación en la clase de ELE y su vinculación e influencia con determinados parámetros académicos como, por ejemplo, la motivación y el rol del docente en el aula. Seguidamente, dentro de la segunda parte de dicho apartado, analizaremos el fomento de la motivación, cómo podemos potenciarla y favorecerla mediante la gamificación en el aula y las nuevas tecnologías. Por ello, brindaremos una selección de sugerencias y pautas con el fin de convertir la clase de ELE en un entorno más emocional y, por consiguiente, más motivador para los diferentes aprendices de español como L2.

3.1 LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE

Primeramente, Ayerbe y Espí (1996) fueron unas de las autoras pioneras en analizar las variables motivacionales y actitudinales respecto al español como L2, atendiendo al rol psicosocial en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Con este fin, consideran la motivación en el aula de una L2 como “variables psicosociales o socio-afectivas que presentan una relación mayor con la adquisición de una segunda lengua” (p.65). Para ello, analizaron diversos estudiantes de español para identificar qué aspectos motivan más a este tipo de alumnado. Como conclusión a su estudio, determinaron que un buen nivel de español está relacionado fundamentalmente con la tendencia motivacional de conocimiento y amistad, concretamente, “una actitud abierta y de querer entender la cultura española y comunicarse con sus miembros es la que en mayor medida acompaña un nivel alto de español lengua segunda” (p.70). Similarmente, también contemplan en el aula de español que “es más importante un interés hacia los hablantes que hacia la lengua en sí para alcanzar un nivel alto en el español lengua segunda” (ibid).

Posteriormente, en los primeros años del siglo XXI, Arnold y Brown (2000a) consideran, por primera vez, los factores afectivos en la docencia de ELE. En este sentido, apuntan que el acto de enseñanza y aprendizaje se asienta en un pilar estable como consecuencia de atender tanto a las dimensiones afectivas como a las cognitivas, dado que “muchos de los principales avances en el campo de la enseñanza de idiomas durante los últimos veinticinco años están de alguna forma relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza” (Arnold y Brown, 2000a, p.260). Así pues, tales componentes afectivos, donde se encuentra la dimensión motivacional, resultan esenciales en la didáctica de lenguas extranjeras:

En primer lugar, la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras. (Arnold y Brown, 2000a, p.257)

Por ello, estos autores estiman que la asociación entre los componentes afectivos y la enseñanza de idiomas, como es el caso del español, es recíproca, puesto que permiten potenciar el aprendizaje de la L2 en la clase de idiomas. Siguiendo este propósito, examinan los aspectos afectivos en la enseñanza de segundas lenguas bajo una doble vertiente: por un lado, aquella que se centra en el aprendiz de idiomas como individuo y, por otro lado, la que se enfoca en el alumno como integrante de una realidad sociocultural: para empezar, entre los factores individuales en los alumnos de una L2 destacan la ansiedad; la inhibición; la extraversión-introversión; la autoestima; la motivación; la motivación extrínseca e intrínseca; las teorías cognitivas de la motivación y los estilos de aprendizaje. Por otra parte, en cuanto a los factores de relación (esto es, cómo se relaciona un aprendiz con el resto), destacan los siguientes: la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales (Arnold y Brown, 2000a, pp.263-277).

Del mismo modo, Huneault (2009) se interesó por examinar y conocer qué elementos motivacionales influyen en los estudiantes que tienen el español como L2 a nivel universitario. Por este motivo, señala que para conseguirlo hay que centrarse en las implicaciones didácticas, en otras palabras, en las estrategias para fomentar la motivación en el alumnado de español. De esta manera, la investigadora señala tres puntos esenciales (Huneault, 2009, pp.149-154):

1) Primeramente, promocionar la motivación intrínseca de los estudiantes, donde destacan el interés; la autonomía; la relevancia explicitada; el sentimiento de competencia y la reducción de la ansiedad.

2) A continuación, potenciar la apreciación afectiva del español. Por un lado, tenemos que maximizar el interés por la cultura con el objetivo de involucrar y difundir los elementos culturales de una manera más directa en los estudiantes de español. Por otra parte, potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía para acercar el español a esos alumnos.

3) Finalmente, rectificar creencias sobre el aprendizaje de ELE, donde resulta pertinente “descubrir las creencias de la clase relativas a la naturaleza de las lenguas en general, su sistema y uso, y su adquisición” (Huneault, 2009, p.153).

En definitiva, la autora afirma que los componentes motivacionales residen en las creencias de los propios aprendices, recalando la curiosidad, el placer y el deseo de superarse en el aprendizaje de español como L2 (ibid).

Similarmente, Reyna (2010) realizó una revisión exhaustiva del papel de la motivación en el proceso de aprendizaje de ELE dentro de un marco formal con estudiantes de origen alemán. Para esta autora, el proceso de la motivación resulta un aspecto de gran trascendencia que repercute directamente en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que el alumno interesado en aprender es el que realmente quiere hacerlo, de

modo que la enseñanza del español como L2 resulta compleja si existen aprendices poco motivados en la clase.

En cambio, aquellos estudiantes que sí están motivados contribuyen a un entorno de enseñanza-aprendizaje óptimo, visto que “esto significa que mientras más positiva es la actitud hacia el E/LE, más motivados están los estudiantes para aprender la LO” (Reyna, 2010, p.21). A tal efecto, López (2016) señala que comprender los procesos emocionales en los estudiantes “is important since they can enable us to comprehend students’ reactions to instruction, and may provide us with insights on how to make it a more effective process” (p.28). Mientras, para Aleksandrova (2017), la motivación en la clase de ELE comprende las variables que se centran en el aprendiz de español y en la motivación intrínseca, específicamente, “interés por el aprendizaje, curiosidad, motivación por el logro, motivación integral, orientación, disposición para el riesgo, emociones, tolerancia, estilo de aprender, tradiciones en el aprendizaje, etc” (p.44).

Finalmente, Vieco (2019) apunta que la esfera emocional es una magnitud decisiva en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Consiguientemente “hay que prestar mucha atención a los factores afectivos y a las emociones en nuestras clases ya que, tanto a nivel académico como personal, los resultados positivos son significativos” (p.5). Adicionalmente, la autora indica que, en el aula de idiomas, el componente afectivo juega un rol fundamental, en vista de que tenemos que tener en mente las ideas de los aprendices, su motivación, su confianza y, finalmente, su actitud como grupo (ibid). Para ello, propone aplicar en la clase de español “disminuir el efecto de las emociones negativas como la ansiedad y reforzar los positivos como la autoconfianza” (ibid). En último término, resulta necesario establecer un entorno agradable donde los estudiantes puedan estar cómodos al aprender una lengua extranjera. Además, los docentes de idiomas han de ser capaces de asumir riesgos sin temor a equivocarse, puesto que esto disminuye notablemente el nivel de estrés y ansiedad y refuerza la motivación y la confianza en sí mismo (p.6).

3.2 EL ROL DOCENTE

El papel que cumple el profesor tiene un notable impacto en el compromiso de aprendizaje de los estudiantes, por ello concierne abordar dicha cuestión en la enseñanza de un idioma o L2.

Inicialmente, Williams y Burden (1997) destacan el papel del profesor con respecto a la motivación de los estudiantes como un factor primordial en el aprendizaje de un idioma. De acuerdo con estos autores, es el docente quien se encarga de captar el interés y la sensibilidad de los estudiantes hacia la lengua y la cultura meta manteniendo en el aula una postura favorable y entusiasta por su parte. Al mismo tiempo, afirman que, con el fin de suscitar dicho interés en los alumnos, resulta imprescindible contar no solo con una actitud agradable, sino también con una buena práctica docente. En definitiva, por todo lo mencionado, consideran necesario una reorganización de las funciones de los profesores:

First, teachers need to become effective mediators. Second, they need to be able to take on such roles as advisors, facilitators, consultants, co-communicators, partners and joint problem-solvers. Third, teachers' attitudes towards the value of learning strategies is crucial, as this will inform everything that the teacher does and therefore pervade the delivery of the whole curriculum. (Williams y Burden, 1997, p.165)

Por esta razón, “to provide learning experiences which are truly educational, the teacher or other adult can 'mediate' in a number of different ways” (Williams y Burden, 1997, pp-67-68), por ello, es preciso que los docentes aporten tareas significativas para los aprendices y que se ajusten a estos en virtud de sus modos de aprendizaje. Además, dichas actividades tienen que representar un reto a nivel intelectual teniendo en cuenta en todo momento las capacidades de los estudiantes para que no caigan en la desmotivación (ibid).

En este sentido, Arnold (2000b), en su análisis sobre los factores afectivos e individuales en el aprendizaje, considera la motivación en el profesor como un componente que logrará motivar a los estudiantes. Por ello, introduce el término de *flujo* como un elemento de experiencia óptima ligado a la motivación intrínseca de los individuos (pp.32-33), en la medida en que “los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos” (ibid).

Siguiendo esta línea, Stanley (2000) señala igualmente que, habida cuenta de que los componentes afectivos constituyen un factor decisivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y que en la misma existe el término de la *reflexión*, todo profesor tiene que poner en práctica una enseñanza de carácter reflexivo. En consecuencia, con el fin de conseguir este tipo de enseñanza reflexiva, el profesor en cuestión tendrá que respetar tres pilares esenciales: las reacciones emocionales a la hora de enseñar-aprender, el proceso reflexivo y el poder relacionar dichas reflexiones (p.140).

Por su parte, Fonseca Mora (2005) apunta que dentro del componente afectivo, el rol que cumplimentan los docentes de idiomas resulta un elemento primordial para un desarrollo óptimo en la tarea de aprender. Para esta autora, el profesor funciona como un *líder de grupo* con un rol significativo y mediador y señala que el discurso docente incide considerablemente en la implicación de los aprendices y en la adquisición de los conocimientos (pp.59-60). Asimismo, la autora concluye haciendo especial hincapié en la figura docente como una forma de contribuir a que las ideas y pensamientos de los estudiantes resulten más realistas. En último término, un buen profesor tiene que ayudar con la autoeficacia de los aprendices en la lengua meta, proporcionar actividades que se adapten a las necesidades de los estudiantes, disminuir la ansiedad lingüística facilitando la cooperatividad y el trabajo en equipo en el aula y favorecer el desarrollo de los estudiantes, entre otras características, con el fin de que el profesorado de idiomas pueda “encontrar tácticas para que el alumno se marque sus objetivos personales y elija estrategias apropiadas para su consecución” (p.67).

Mientras tanto, Escudero (2007) subraya que el rol del profesor en el ámbito de la enseñanza de idiomas representa un aspecto relevante en lo que se refiere a la motivación de los aprendices. En este sentido, señala que para que estos estén motivados, los docentes tienen que ser los responsables en dar ejemplo y mostrar entusiasmo y dinamismo en el aula para poder transmitirlo. En virtud de esto, la autora señala que los diferentes docentes de una L2 tienen que poner en práctica en el aula un desafío que “consiste en no desperdiciar ninguna oportunidad para fomentar y, a veces incluso, despertar una motivación de la que, por desgracia, a día de hoy muchos estudiantes carecen: no es tarea fácil, pero tampoco imposible” (p.248). Por este motivo, también señala que existen determinados patrones de comportamiento que los profesores necesitan adoptar para motivar a los alumnos, tales como mostrarse entusiastas, activos y cercanos. Desde su punto de vista, la manera en que el docente atiende las diversas necesidades de los aprendices es un punto decisivo a la hora de favorecer dicha motivación. Por este motivo, el profesor ha de utilizar la lengua meta como herramienta didáctica en la clase, con la intención de intensificar una actitud positiva de los alumnos frente a una negativa, con lo cual se obtendrá un aprendizaje más significativo y provechoso (pp.258-259).

Por otra parte, Dörnyei (2011) considera la docencia como una labor de índole profesional donde podemos identificar cuatro aspectos motivacionales en la motivación de un profesor:

- 1) Para empezar, el componente intrínseco de cada individuo como elemento fundamental en la motivación de enseñar, considerando que la vocación es “the internal desire to educate people, to impart knowledge and values, and to advance a community or a whole nation” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.161).

- 2) En segundo lugar, los factores contextuales según las exigencias y restricciones institucionales del lugar de trabajo y el perfil social, considerando que “even with the best possible match between a profession and an individual, one’s intrinsic motivation will be inevitably ‘tainted’ by the impact of external conditions and constraints” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.163).

3) A continuación, un proceso extenso según el eje temporal de cada uno, en tanto que la motivación de cada profesor “is not just about the motivation to teach but also about the motivation to be a teacher as a lifelong *career*. A career perspective highlights the temporal dimension of motivation in vocational engagements” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.165).

4) En último lugar, la exposición a las diferentes influencias negativas que pueden aparecer a lo largo de la carrera profesional como, por ejemplo el estrés; una autonomía restringida; la falta de autoeficacia; insuficiencia en el desafío intelectual y una estructura de carrera inadecuada (Dörnyei y Ushioda, 2011, pp.167-174). Estas dificultades ensombrecen la satisfacción de las cualidades inherentes al trabajo, por lo que emerge la necesidad de abordar estas cuestiones en la fase de preparación del profesorado, con el objetivo de brindar a los diferentes docentes las estrategias necesarias para hacer frente a estos desafíos negativos.

Finalmente, Rodríguez-Pérez (2012) en su investigación sobre los factores que inciden en la motivación de la enseñanza-aprendizaje de idiomas llevó a cabo una serie de preguntas a modo de encuesta donde preguntó a doce profesores sobre las causas personales, académicas o pedagógicas en la motivación de sus estudiantes. Indudablemente, entre las causas a las que se atribuía la motivación del alumnado se encontraba el rol del docente en el aula, visto que “varios relatos aluden a los lazos afectivos existentes entre profesor-alumno-grupo de alumnos y relacionan la motivación con el grado de confianza, familiaridad y compañerismo” (p.389).

En efecto, si se presenta un vínculo adecuado entre el docente y sus estudiantes, los acontecimientos que pueden incomodar al alumnado como, por ejemplo, “el miedo del alumno al fracaso, en su autoimagen deficiente y en el sentimiento de inadecuación” (Rodríguez-Pérez, 2012, p.401) no repercutirían en la autosuficiencia del estudiante y, consecuentemente, su motivación no decrecería. Conforme al análisis de Rodríguez-Pérez (2012), con el propósito de lograr una correcta conexión entre docente y aprendiz, la motivación del profesor es un punto decisivo, “en definitiva, estos informantes describen el

papel del profesor como el de guía del aprendizaje, con una buena dosis de imaginación” (p.402) y completa su estudio inicial recomendando que todos los docentes de idiomas “deben esforzarse por crear una atmósfera que facilite los procesos cognitivos, que promueva respuestas emotivo-afectivas positivas y el desarrollo de las destrezas comunicativas” (p.406).

3.3 LA GAMIFICACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LOGRAR LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE L2

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras durante el presente siglo, está condicionada por la escasa participación y motivación de los aprendices en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, nos encontramos con un profesorado que se encuentra cada vez más con el desafío de cómo implantar la tecnología y la gamificación en el aprendizaje, en la medida en que la puesta en práctica de la gamificación en la enseñanza de idiomas se ha consolidado como una interesante herramienta tecnológica para fomentar la motivación y el compromiso de los aprendices. Como señala Prieto Andreu (2020), la gamificación está influenciada por la dimensión afectiva en vista de que esta “can provide to students better opportunities to develop commitment skills, increasing their motivation and making them more interested in what they are learning” (p.74).

Principalmente, como afirma Méndez Santos (2020b), el procedimiento de enseñanza y aprendizaje de un idioma tiene que estar integrado en el currículo escolar y ser coherente con la propia lengua, los conocimientos y las exigencias emocionales y sociales del entorno cultural del aprendiz. Por ello, el enfoque basado en la gamificación ha ganado popularidad en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (L2) durante el transcurso de las últimas décadas.

Gamificación deriva del concepto anglófono *gamification*, esto es, referido al juego o *game* en inglés. Se trata de un término relativamente contemporáneo que empezó a aplicarse en el ámbito comercial, aunque luego se ha expandido a numerosos campos, como es el de la educación. Existen diversas definiciones para este vocablo y todas ellas comparten la visión

de utilizar el juego en entornos no lúdicos. Por un lado, Kapp (2012) señala que la gamificación se basa en “using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (p.10) y aclara que no es la adición superficial de puntos, recompensas e insignias a las experiencias de aprendizaje, mientras que concluye indicando que los profesores tienen muchas de las habilidades, conocimientos y capacidades para asumir una posición de liderazgo en la gamificación del aprendizaje y la instrucción en sus alumnos (p.22). Por otra parte, en palabras de Borrás Gené (2015), conviene comprender el propio concepto del término *juego*, el cual se desarrolla a partir de una estructura cerrada con un esquema de reglas explícitas que establecen el recorrido que los usuarios han de realizar hacia unos objetivos y unos resultados concretos. Consecuentemente, el juego es una forma de entrar en un círculo separado del mundo real donde el objetivo es conseguir que los jugadores puedan jugar con tranquilidad respetando las reglas fijadas por el propio juego (p.4).

Similarmente, Marín-Díaz (2015) sostiene que las nuevas tecnologías han posibilitado el despliegue de competencias mediante la realización de contenidos, la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y a través de recursos tecnológicos y señala en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que “para que el binomio L2-gamificación tenga éxito los factores personales así como la motivación son los elementos principales para que la adquisición de la segunda lengua tenga éxito” (p.2). En último término, Llorens-Largo, et al. (2016) entienden por gamificación la utilización de técnicas o mecanismos de juego en contextos y formas de aplicación no lúdicas, con el objetivo de potenciar la motivación, la capacidad de concentración, el rendimiento y otros factores positivos habituales en los juegos. Por ello, la gamificación constituye una estrategia novedosa que incide y motiva a los diferentes destinatarios, es decir, los jugadores, quienes “como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata” (p.25).

En lo que respecta a los elementos que intervienen en la gamificación, Zichermann y Cunningham (2011) señalan tres componentes fundamentales en el juego: la mecánica, la dinámica y la estética. En primer lugar, la mecánica hace referencia a los componentes que intervienen en el funcionamiento del juego. A continuación, la dinámica, por su parte, son las interacciones del jugador con dicha mecánica del juego. Finalmente, la estética del sistema representa la forma en la que el juego hace sentir al jugador durante la interacción (p.36). Siguiendo esta línea, Kapp (2012) añade tres elementos más: el pensamiento de juego, el compromiso y las personas.

Teniendo todo lo anterior en cuenta ¿cómo podemos llevar al aula de L2 la gamificación? González (2014) expone un total de cinco fases que conviene cumplir a la hora de gamificar una actividad: analizar los usuarios y el contexto; definir los objetivos de aprendizaje; diseñar la experiencia o actividad; identificar los recursos y aplicar los elementos de la gamificación (p.6). En definitiva, la motivación representa una herramienta indispensable para el aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, nos enfocamos en la gamificación como uno de los muchos instrumentos que emerge como herramienta que atiende dicha motivación en los diferentes aprendices de una L2:

La gamificación motiva y establece un vínculo del alumno con el contenido que se está trabajando cambiando la perspectiva que tiene del mismo, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos. (Prieto Andreu, 2020, p.75)

Por otro lado, el vínculo entre motivación y aprendizaje es recíproco; esto es, a mayor motivación, mayor aprendizaje y a la inversa, accediendo así a un lazo positivo que aporta experiencias novedosas y significativas en los jugadores (Ayerbe y Espí, 1996, p.66). Por esta razón, la gamificación pretende aprovechar los distintos componentes del juego a fin de llamar la atención de los estudiantes e incrementar su motivación e interés. Así, es posible

implementarla en todo tipo de contenidos con el objetivo de captar la atención de los diversos estudiantes y conseguir que estos participen en el aula de una forma activa, motivadora y cooperativa.

A lo largo del presente apartado, hemos examinado en profundidad las diversas definiciones del concepto de la motivación en la clase de ELE de acuerdo con diversos autores. Asimismo, hemos analizado las diferentes propuestas sobre el rol docente y hemos determinado las implicaciones motivacionales en el aula de segundas lenguas siguiendo la técnica de la gamificación. A continuación, vamos a explorar como puntos previos a nuestra propuesta didáctica cómo son las clases de español, reflexionando sobre dos componente imprescindibles: las emociones y el uso de la gamificación en el aula mediante recursos tecnológicos.

3.4 LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2

Las unidades didácticas en el aula de ELE son el soporte de la acción educativa donde se concretan las ideas e intenciones de aprendizaje. Se trata de decidir qué se va a enseñar y cómo, por lo que resulta necesaria, motivadora y debe ser tenida en cuenta en nuestras clases de español como lengua extranjera sin olvidar la integración de los factores afectivos en ella. De esta manera, presentaremos en los siguiente apartados cómo deben de ser las clases de español atendiendo a las emociones en el aula y cómo poner en práctica las TIC para favorecer la gamificación, de forma que sirvan como contenidos a tener en cuenta para el desarrollo de nuestra posterior propuesta de unidad didáctica para una clase de ELE con aprendices de español no nativos.

3.4.1 El español y las emociones en el aula

Hay que tener en cuenta que la lengua española favorece el desarrollo de habilidades comunicativas. Por este motivo, enseñar a los aprendices a comunicarse de una manera eficaz, resulta fundamental a fin de establecer relaciones interpersonales y culturales entre los alumnos atendiendo, en la medida de lo posible, a las emociones de estos. De esta manera, la finalidad que perseguimos con la enseñanza del español se articula desde dos perspectivas:

En primer lugar, el carácter integrador de la lengua, ya que utilizamos el español como una herramienta que aparece estrechamente ligada a las TIC. Hoy por hoy, esta relación ofrece diversas posibilidades en el ámbito educativo de lenguas extranjeras debido a que “desde hace décadas, estamos presenciando la incesante introducción de tecnologías digitales que prometen erradicar todos los males del sistema educativo” (Román-Mendoza, 2022, p.93). Este importante aumento en las clases de idiomas, especialmente en la enseñanza del español, permite motivar a los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje. En consecuencia, nuestro propósito ha de fundamentarse en asumir mayores compromisos para formar alumnos competitivos en esta área. Por otra parte, otro punto clave en la enseñanza es fomentar y motivar al alumno haciéndole participe de su propio aprendizaje, dialogando y practicando el español en las diversas situaciones propuestas por el profesor, dado que uno de los objetivos del español es que los estudiantes puedan aprovechar lo aprendido en su día a día.

Todo esto no sería posible sin aplicar los diferentes componentes afectivos en el aula, a fin de conseguir que los aprendices estén motivados a la hora de aprender español. Por esta razón, tener en cuenta las emociones resulta fundamental como docentes, ya que podemos observar cómo los estudiantes experimentan cierta ansiedad en la expresión e interacción oral, así como cierta vergüenza a la hora de hablar delante de toda la clase por miedo al error o a equivocarse, pues asocian este hecho al fracaso en el aprendizaje de una lengua. Dichas emociones negativas y desmotivadoras dificultan el aprendizaje del español, consecuentemente, no debemos olvidar la relevancia de las emociones positivas cuando percibimos cómo se comporta un alumno que pasa de estar desmotivado o amotivado a estar completamente motivado por el español. Por ello, resulta esencial establecer una conexión afectiva a través de las explicaciones y de las actividades en la clase.

Por otro lado, muchas veces las emociones del profesorado también influyen en las relaciones interpersonales del alumnado y cómo estas resultan mucho más directas cuando la conexión entre docente y aprendiz es afectiva y positiva. Como docentes, tenemos que tener en mente las emociones en el aula, con el objetivo de que los alumnos obtengan unas dinámicas y herramientas motivadoras para tener una educación y una formación más humanitaria en su formación del español, sin olvidar que nos encontramos en un periodo de creación de contenidos digitales donde “estamos ante una era de cambios gobernada por un

crecimiento exponencial en cuanto a tecnología, cambios sociales y globalización” (Santana, 2022, p.7).

Nuestras clases de español están llenas de emociones y, por ello, tenemos que crear un ambiente de apoyo de forma que nuestros alumnos se sientan cómodos y motivados, donde, por ejemplo, el error es un regalo para la clase y no un fallo que pueda desmotivar al alumnado. Con este fin, podemos plantear ejercicios en los que expliquemos a nuestros estudiantes que el error no es algo negativo, sino que es algo positivo en el sentido de que nos enseña, ya que estos forman parte del aprendizaje y son necesarios de alguna u otra forma. Así pues, “se habla, entonces, de una cultura de la participación que identifica el aprendizaje como acto mismo de participación” (ibid).

En definitiva, ¿cómo podemos integrar las emociones en el aula de español para que los aprendices estén motivados o remotivados? Mediante la normalización de la afectividad tanto dentro como fuera del aula por parte de alumnos y profesores. Asimismo, resulta fundamental que el componente emocional se introduzca en los manuales, en los planes curriculares y en la formación de profesores, dado que muchos docentes aún trabajan de una manera intuitiva y desconocen si lo que hacen tendrán un resultado motivador o, por el contrario, desmotivador. Por otra parte, para poder enseñar cómo integrar el componente afectivo en clase resulta necesario que haya más estudios empíricos, a fin de conocer y aplicar estrategias, herramientas y actividades que ejerzan mayor impacto en los sentimientos de los estudiantes y en su aprendizaje del español. Después de todo, tenemos que diseñar y aplicar propuestas didácticas que trabajen las emociones positivas en el aula y evaluar cuál es realmente la relación entre las actividades que hacemos y las estrategias que empleamos con los sentimientos de los estudiantes y su aprendizaje.

Por todo lo anterior, queremos exponer una propuesta siguiendo una metodología que utiliza el aprendizaje dinámico, práctico, cooperativo y proactivo a través de herramientas TIC e innovadoras, el estudio de proyectos *de hechos de la vida* y del *trabajo* y la construcción del compañerismo y los elementos comunicativos, gramaticales y léxicos correspondientes. Asimismo, pretendemos que los aprendices sean en todo momento la figura central de su propio aprendizaje, situando el papel del profesor de español en un segundo

plano, lo que permite un aprendizaje autónomo donde el alumno toma sus propias decisiones siguiendo un proceso de aprendizaje personalizado. Por lo tanto, perseguimos fomentar el interés de los estudiantes por el trabajo en equipo, el léxico del mundo real y el pensamiento y la escritura creativos. Al mismo tiempo, también pretendemos promover el desarrollo de la personalidad y las habilidades de los aprendices, así como la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3.4.2 La tecnología y la gamificación en la clase de español

De cara a realizar una propuesta didáctica motivadora e innovadora, debemos tener claro cómo funciona la gamificación en el aula y el uso de las TIC, puesto que la enseñanza del español como lengua extranjera en la actual etapa de la digitalización conlleva un notable despliegue de esfuerzos, en vista de que la comunicación en español se ha consolidado como una de las competencias imprescindibles en el aprendizaje de un segundo idioma.

En primer lugar, la tecnología, es hoy en día una herramienta ineludible en la vida cotidiana de las personas, también es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde “nos hallamos inmersos en un cambio que, como todos los cambios que afectan a la sociedad, se traslada a la enseñanza en general, y a la del ELE en particular” (Piñol, 2014, p.10). Ciertamente, la tecnología y las TIC repercuten en la educación gracias a que su incorporación ha facilitado que los profesores se reformulen lo que están haciendo. Asimismo, la tecnología ha transformado de forma beneficiosa las funciones de los docentes y ha permitido llevar a cabo actividades más centradas en el alumno (Izquierdo, 2010, p.ii) gracias al uso de una amplia gama de herramientas tecnológicas.

Antes que nada, el papel de las TIC es un medio de apoyo fundamental en la enseñanza de idiomas y aumenta cada día debido a su integración en la educación en muchas partes del mundo. La posición de los ordenadores y de internet en particular como herramientas pedagógicas es de gran importancia en la actualidad “por esta razón, históricamente el aprendizaje de lenguas ha estado íntimamente ligado al uso de las tecnologías que estaban a disposición del aprendiz en cada momento” (Sáez, 2022, p.7). De esta manera, para los docentes de español como L2, estos entornos de aprendizaje pueden ayudarles en su crecimiento profesional y en la mejora de su enseñanza, puesto que promueven la

interactividad y la colaboración entre los profesores y los estudiantes, por ello, precisamente tiene que ver con “ser capaces de interactuar y actuar juntos de forma eficaz y adecuada utilizando las tecnologías disponibles”(Combe, 2022, p.42). En última instancia, cuando potenciamos el auto-aprendizaje, permitimos el acceso y la difusión del conocimiento más allá del aula convencional. Por esta razón, con el paso del tiempo y el avance de las nuevas tecnologías, la enseñanza del español fomenta la identidad de los aprendices y su motivación, en la medida en que les permite explorar más posibilidades y tener una mayor exposición a la experiencia de quiénes son o cómo se proyectan a través de una realidad virtual conceptualizada.

En una clase de español podemos acceder a diversas plataformas en línea u *online* que nos permitan crear contenidos digitales aplicados a la educación y a la enseñanza de una lengua, ya que “la digitalización ha multiplicado las posibilidades de aprender y enseñar un idioma” (Cassany, 2022, p.20). Esto nos permite visualizar una versión más moderna y actualizada del aprendizaje a través de juegos con los que podemos crear diferentes ejercicios significativos y divertidos y emplear en la clase de español métodos activos, lúdicos, motivadores y, en definitiva, eficaces a la hora de aprender y ofrecer retroalimentación positiva al alumnado. Como mostraremos a través de nuestra propuesta didáctica, a través de unas novedosas herramientas como lo son *Genial.ly*⁷, *Quizizz*⁸, *Fluky io*⁹ y *Padlet*¹⁰ podemos diseñar y compartir distintos contenidos y ejercicios didácticos, como cuestionarios interactivos, ejercicios sobre verdadero o falso y ruletas, entre otros. Asimismo, podemos utilizar juegos de creación propia que hagan referencia a laberintos, sudokus y diversos juegos de mesa o también dinámicas de juego más innovadoras como lo son juegos de escape o *escape room*. Por ello, estamos ante unas aplicaciones en línea que presentan tutoriales a los alumnos y los docentes y simplifican la elaboración de actividades con diferentes tipos de textos, imágenes videos y audios.

⁷ Web en línea multifuncional que permite la creación de distintos tipos de materiales visuales e interactivos de manera simple y rápida, ya sea para uso individual o en equipo: <https://genial.ly/es/> [Accedido 14 mayo 2022]

⁸ Plataforma educativa versátil de participación estudiantil centrada en la gamificación en línea: <https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true> [Accedido 14 mayo 2022]

⁹ Dispositivo de internet, ingenioso y lúdico, que ofrece la posibilidad de organizar sorteos al azar de manera lúdica e interactiva con los estudiantes: <https://fluky.io/> [Accedido 14 mayo 2022]

¹⁰ Herramienta *online* que permite la elaboración de tableros o murales colaborativos junto con otros usuarios de forma que trabajen en un mismo contexto digital: <https://es.padlet.com/dashboard> [Accedido 14 mayo 2022]

En este sentido, hemos decidido utilizar para nuestra propuesta, a modo de herramienta principal, una actividad interactiva de sala de escape y un juego basado en el tablero de la OCA, ambos de carácter tecnológico e interactivo, que se basan en una modalidad de juego educativo por equipos que cumple con lo que Santana (2022) describe como competencias blandas o *soft skills* “aquellas destrezas asociadas a la inteligencia emocional y a la capacidad del individuo de interactuar efectivamente tanto a nivel personal como profesional en un medio: habilidades interpersonales, cognitivas y emotivas” (p.4), por este motivo pretendemos favorecer el aprendizaje de los estudiantes y posibilitar el fomento de las demás competencias curriculares. Las salas de escape son definidas como “live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal [...] in a limited amount of time” (Nicholson, 2015, p.1).

Por otra parte, también queremos centrarnos en el concepto de clase invertida o *flipped classroom*, ya que se trata de un método que traslada el trabajo de determinadas actividades de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del profesor, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición de conocimientos y prácticas dentro del aula (Jancsó, 2017, p.101). Al implicar a los alumnos en su propio compromiso de aprendizaje, se convierte en un proceso de aprendizaje invertido, ya que se caracteriza por una dinámica participativa y activa, donde “cada alumno puede ver los videos u otros contenidos multimedia a su ritmo antes de las clases, es decir, el método se adapta al ritmo de los alumnos” (ibid). Por esta razón, este tipo de metodología combina la enseñanza directa a través de vídeos y otros materiales multimedia que serán examinados por los alumnos en casa y desarrollados en el aula a través de actividades grupales.

De manera similar, consideramos esencial el uso de blogs en el aula de español, considerando que constituye una herramienta práctica que “permite no solo redactar una entrada de texto, sino que se puede incluso incrustar material multimodal —audio, vídeo y foto— directamente en la entrada” (Santana, 2022, p.12). A su vez, examinamos la publicación

de los contenidos en aplicaciones como *Microsoft Teams*¹¹ o *Google Classroom*¹² como fundamentales en el proceso de interacción entre alumnos y profesores donde se publiquen los contenidos con la intención de mejorar la experiencia de aprendizaje a través de las TIC, así “los estudiantes reflexionan críticamente en esta línea en la estructuración de un entorno o ecosistema de aprendizaje que toma la red social como eje neurológico de la interacción del grupo-clase” (Santana, 2022, p.11).

Finalmente, dentro del terreno de la gamificación, daremos la opción en las sesiones de unas recompensas que se describen como el propio interés que los jugadores van a conseguir al realizar un esfuerzo que se intenta mantener para que estos esté motivado y repitan la conducta en más ocasiones (Casaus et al., 2020, p.20). En nuestro caso, basaremos nuestra propuesta en un sistema de puntos donde los alumnos puedan obtener al final de la última sesión un premio, en vista de que buscamos que los estudiantes se sientan realizados por su trabajo y que aumente su motivación en las clases de español.

De este modo, creamos en el aula una experiencia no convencional de aprendizaje que promueve las relaciones constructivas y permite observar las habilidades y los perfiles de liderazgo propios y ajenos mediante el trabajo en equipo. Este tipo de actividades educativas, basadas en el trabajo en equipo, ponen a los estudiantes en contacto directo con los demás compañeros para trabajar cooperativamente, por ello, una propuesta didáctica basada en este tipo de dinámica debe sustentarse sobre un planteamiento original y que cumpla con una serie de objetivos precisos como: promover el entretenimiento en la clase, potenciar la motivación de los alumnos y llevar a cabo el desarrollo de competencias importantes relacionadas con la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad crítica y la comunicación.

¹¹ Sistema de comunicación y cooperación con un sistema de chat, sesiones de vídeo, gestión de archivos e incorporación de aplicaciones: <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-teams/log-in> [Accedido 14 mayo 2022]

¹² Herramienta de enseñanza gratuita y en línea de gestión de clases diseñado por Google: <https://edu.google.com/intl/es/workspace-for-education/classroom/> [Accedido 14 mayo 2022]

4 METODOLOGÍA

En este apartado, explicamos la metodología aplicada en la investigación que constituye este trabajo. Para ello, en primer lugar, identificaremos los datos que se corresponden con el posterior análisis experimental, utilizando un cuestionario realizado a hablantes y estudiantes de español no nativos para examinar su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Posteriormente, exploramos el efecto de la dimensión motivacional y emotiva en la adquisición de una L2. El planteamiento del estudio consiste en profundizar en el concepto de la motivación por parte de diferentes aprendices que estudian español como segunda lengua, en este caso utilizando una plataforma informática de recogida de datos de encuestas: *Formularios de Google*. Los diferentes elementos descritos a continuación describen de una manera detallada la metodología que hemos seguido a la hora de realizar dicho cuestionario.

4. 1 OBJETIVOS

Los objetivos de la encuesta son: 1) organizar la recopilación de datos acerca de los tipos más dominantes de la motivación en estudiantes de español como lengua extranjera; 2) realizar un análisis de aquellos aspectos personales sobre la motivación que influyen en el aprendizaje del español; 3) determinar en qué medida los factores motivacionales intervienen en la enseñanza-aprendizaje del español, así como el grado de influencia de otros elementos; 4) conocer los aspectos más desmotivadores o de carácter motivador en el alumnado y 5) analizar qué elementos pueden llevar a la remotivación teniendo en cuenta aquellos factores afectivos y amotivacionales o desmotivadores que más influyen en los aprendices.

4. 1. 1 Descripción de las variables

En la siguiente tabla podemos identificar los elementos que aparecen en las principales preguntas del cuestionario que tienen como objetivo precisar y examinar las respuestas de los diferentes aprendices de español.

Descripción de las variables:



Fig. 1 Elementos que leerán los aprendices para el posterior análisis (Elaboración propia)

4. 2 PARTICIPANTES

Los participantes son 151 aprendices de español de diversos niveles, edades y nacionalidades. En cuanto a sus conocimientos de español, corresponden desde el nivel A1 hasta el nivel C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia*. Cabe señalar que el objetivo general del cuestionario es el de recoger los datos para describir y analizar a través de los resultados cuál es el grado de motivación de los aprendices de español y valorar si el uso de herramientas y de este tipo de mecánicas, como lo es el de la gamificación, aumenta su motivación.

En lo que respecta a los encuestados, a continuación mostraremos una serie de gráficas donde se señalan los aspectos principales de estos, siguiendo la siguiente distribución: género, rango de edad, tipología de la lengua materna, nivel y dónde o cómo estudian español mayoritariamente.

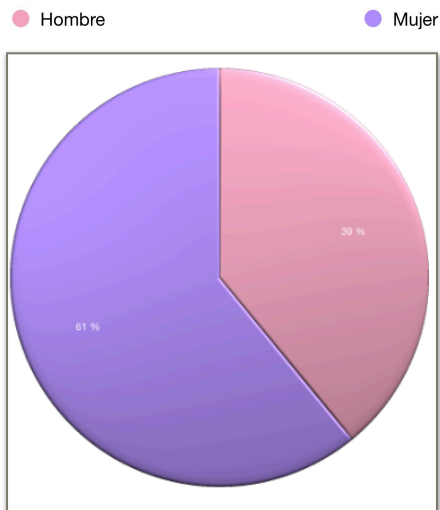


Fig. 2 Género (Elaboración propia)

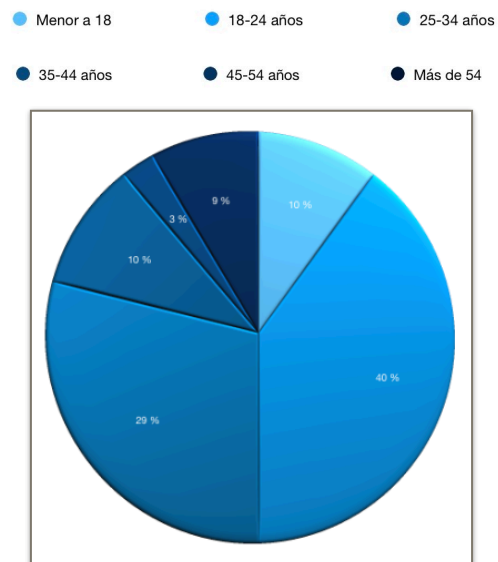


Fig. 3 Edad (Elaboración propia)

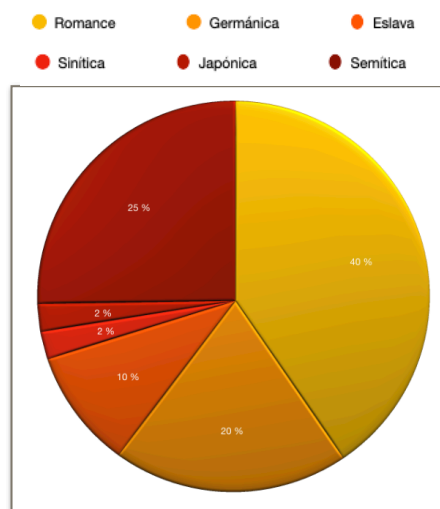


Fig. 4 L1 (Elaboración propia)

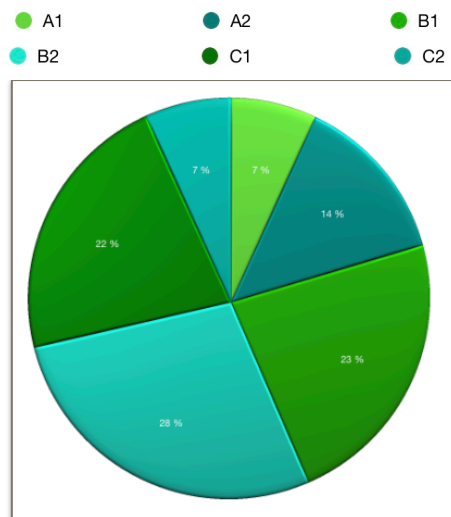


Fig. 5 Nivel (Elaboración propia)

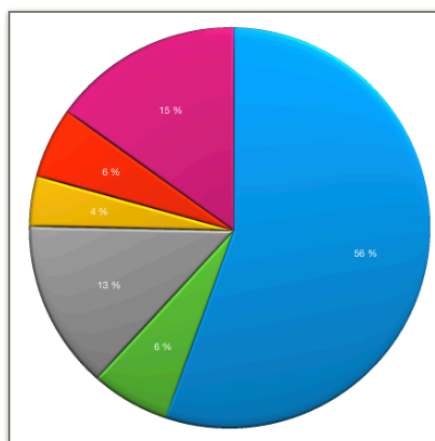


Fig. 6 Lugar (Elaboración propia)



4.3 MATERIALES E INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Los recursos empleados para el posterior análisis del cuestionario y poder medir así el grado de motivación y desmotivación de los informantes se remite al *software* de gestión de encuestas *Google Forms* o Formularios de *Google*¹³ que fue utilizado a modo de cuestionario de opinión personal e individual. Este contaba con tres secciones y un total de once preguntas que se emplearon con el fin de conocer las opiniones sobre los diferentes factores motivaciones a la hora de la enseñanza-aprendizaje del español (ver apéndice I). Al final, en lo que respecta a la encuesta, los estudiantes respondieron a preguntas de tipo cerradas relacionadas con la ya mencionada motivación en su aprendizaje del español como L2, su relación con el español y su panorama global.

Con el propósito de efectuar un seguimiento óptimo de las cuestiones que se iban a analizar, mencionadas previamente en el subapartado uno, adaptamos las preguntas a un español estándar para que estas fueran fáciles de comprender por los encuestados y con la intención de ajustar los contenidos a la investigación. Por ello, las preguntas reúnen las observaciones de los estudiantes respecto a los factores de la motivación señaladas anteriormente. Asimismo, recopilamos en el formulario datos relevantes sobre los aprendices, de tal manera que estos pueden seleccionar la opción que más les convenga entre varias. En este sentido, distribuimos los datos en información personal de carácter orientativo, en sus preferencias y su relación con el español y, finalmente, según el panorama de la motivación. Mediante las respuestas obtenidas, podremos analizar y estimar la información posteriormente para determinar los factores relativos al campo de la motivación en los diversos estudiantes de español.

¹³ *Software* creado por *Google* que facilita la generación y difusión de formularios, siendo estos de gran utilidad para la realización de encuestas: <https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d> [Accedido 20 mayo 2022]

5 RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario sobre la motivación en el aprendizaje del español. A partir de los hallazgos, se evaluaron los factores motivacionales en los aprendices, con el fin de indicar el grado de desmotivación en su aprendizaje y qué medidas se podrían tomar a este respecto. Consiguientemente, los datos que vamos a interpretar son aquellos relacionados con el perfil de los estudiantes, su relación con el español y los factores que intervienen en dicha motivación. Además, también se analizaron las valoraciones generales obtenidas de los informantes. Por último, hemos seleccionado los aspectos que deberían mejorar a nivel personal para una enseñanza-aprendizaje óptima del español como lengua extranjera. En función de estos resultados, hemos realizado una discusión de carácter personal donde valoraremos los datos obtenidos. A continuación, en el siguiente capítulo vamos a presentar nuestra propuesta de unidad didáctica basada en la gamificación.

5.1 TIPO DE MOTIVACIÓN

La primera cuestión de este estudio se centra en determinar qué tipo de motivación predomina en los aprendices para estudiar español como segunda lengua. Para comparar las valoraciones entre los aspectos motivacionales, se analizaron las dos primeras preguntas, como se recoge en el siguiente apartado.

En cuanto a la impresión que tienen los aprendices sobre lo que les lleva a estudiar español, según los datos obtenidos, identificamos una diferencia significativa relativa a los factores que intervienen con mayor frecuencia en querer aprender español y cuáles menos.

Para empezar, como señalamos en la Fig. 7, mayoritariamente, se consideran más representados en aquellos elementos del español que están relacionados con el lenguaje, la música, la literatura, la cultura o el cine (60%), aunque también expresan su deseo por hacer un intercambio, relacionarse con hispanohablantes o vivir en un país de habla hispana (20%), es decir, los resultados que hemos analizado simbolizan que, principalmente, los alumnos muestran una motivación intrínseca a la vez que integradora, en vista de que surge de las mismas convicciones de la persona que manifiesta interés hacia la cultura de la lengua meta,

por lo que deducimos mediante este tipo de motivación que los aprendices están interesados en reforzar sus conocimientos en cuanto a la historia y literatura del español y también en aquellos aspectos relacionados con la sociedad, la cultura y la política del entorno hispanohablante.

Por este motivo, como mostramos en la Fig. 7, mediante los datos obtenidos, reflexionamos también que el elemento académico o laboral no es tan relevante para los participantes, puesto que hay una minoría que necesita el español para su trabajo o como requisito imprescindible en relación a su persona (4,7%). Ahora bien, otros aprendices consideran que el español es necesario para obtener un certificado o aumentar su *currículum* (15,3%). En este sentido, atribuimos estas respuestas a la motivación extrínseca e instrumental, pues los alumnos consideran que estas opciones funcionan como estímulos externos que vienen dados en forma de presión o se centra en metas académicas, consecuentemente, no necesitan el español dentro del ámbito laboral o académico.

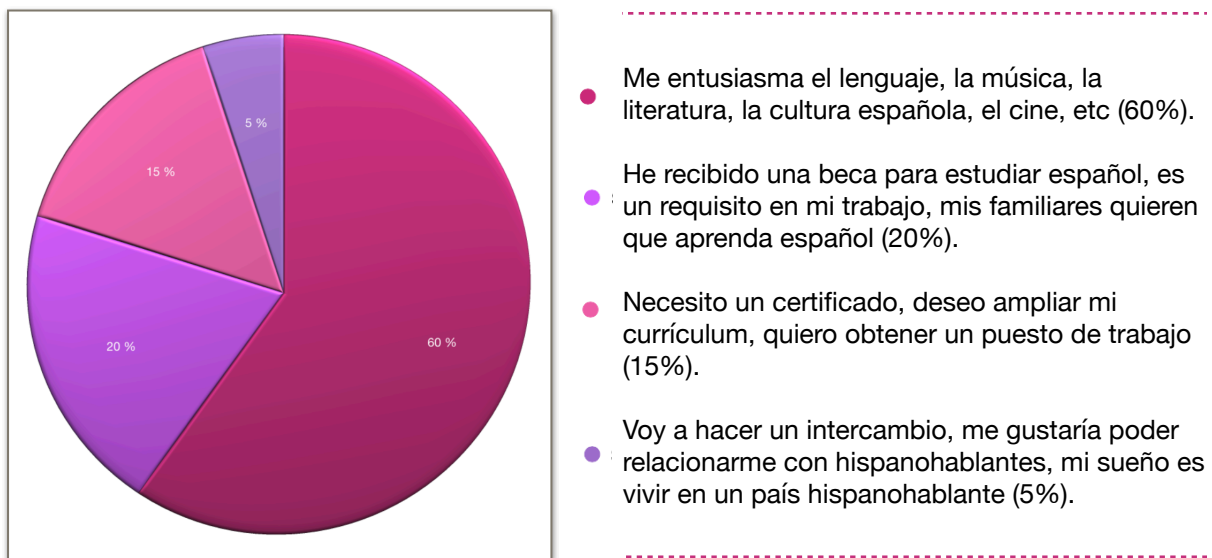


Fig. 7 Tipo de motivación (Elaboración propia)

En definitiva, estos resultados indican que entre los cuatro tipos de motivación, el porcentaje señala que la motivación intrínseca e integradora es mayor que la extrínseca e instrumental, lo que indica que los estudiantes de español como L2 optan por estudiarlo para integrarse en la cultura y adquirir nuevos conocimientos, siempre y cuando no se sienten forzados para ello.

5.2 PERSPECTIVAS PERSONALES

El segundo apartado hace referencia al panorama de las perspectivas personales de los estudiantes de español. En consecuencia, vamos a interpretar las perspectivas a largo plazo desde el plano de la motivación, dado que el punto de vista individual y personal es un elemento afectivo y emotivo que resulta decisivo en la enseñanza-aprendizaje del español.

En esta pregunta, resumido en la Fig. 8, deducimos que los alumnos manifiestan un punto de vista altamente fructífero. De todos los estudiantes, un 46% y un 45,3% muestran una perspectiva “muy positiva” y “positiva” respectivamente, por lo que encontramos una postura motivadora en su relación con el español y su continuidad. Tan solo un 2% considera que sus perspectivas son “poco negativas”, mientras que un 6,7% se mantienen neutros.

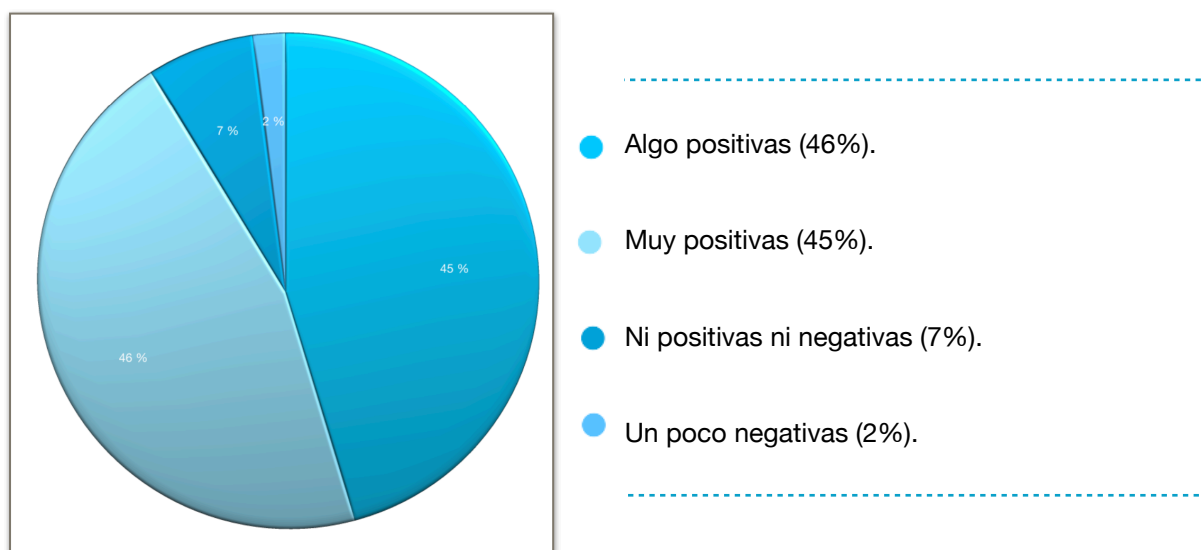


Fig. 8 Perspectivas personales (Elaboración propia)

En última instancia, gracias al contacto que tienen con el español, tanto de manera directa como indirecta, observamos un porvenir de probabilidades altamente positivas en cuanto a su futuro de aprendizaje. Destacamos que ningún aprendiz considera su futuro como “muy negativo”, por lo que estos resultados son un claro reflejo de que las perspectivas temporales son importantes con la intención de continuar estudiando el español como L2.

5.3 MOTIVACIÓN

La tercera cuestión tiene que ver con los aspectos que contemplan los aprendices como más relevantes para ellos en el panorama de la motivación y con la progresión de la misma.

Según los datos obtenidos, como indicamos en la Fig. 9, podemos clasificar las respuestas de mayor a menor interés: en primer lugar, señalamos los factores que más motivan a los estudiantes, por ello, encontramos que los informantes consideran que la fuente principal de su motivación tiene que ver con aumentar su nivel de español (59,6%), viajar más (56,3%) e involucrarse en la cultura (54,3%). En segundo lugar, consideran que leer libros, escuchar música o ver películas (49%), conocer nuevas amistades (49%) y tener más opciones profesionales (45%) son también elementos importantes para preservar la motivación. Finalmente, observamos que aprender español como reto personal (25,2%), por ocio (19,2%) o para obtener un certificado (17,9%) no resulta un factor tan decisivo para tener en cuenta.

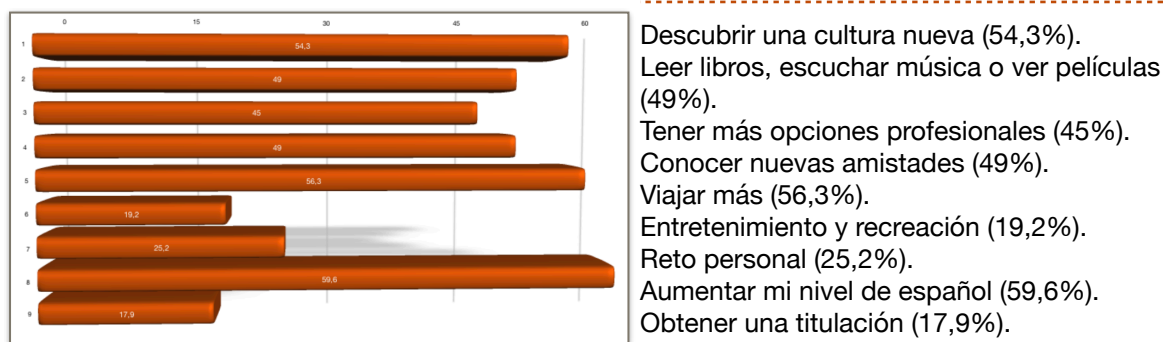


Fig. 9 Motivación (Elaboración propia)

En conclusión, destacamos aquellos elementos positivos como cualidades que residen en el alumno como, por ejemplo, el anhelo de querer aprender español voluntariamente, viajar más por países de habla hispana y la voluntad e intención de descubrir e introducirse en la cultura, es decir, componentes de la motivación intrínseca e integradora, tal y como hemos señalado en el apartado correspondiente.

5. 4 DESMOTIVACIÓN Y AMOTIVACIÓN

Similarmente, en cuanto a los componentes más desmotivadores, el resultado cambia.

Para empezar, señalamos en la Fig. 10 que el elemento común que menos motiva a los estudiantes es aquel relacionado con el rol que cumple el docente y el entorno del aula, por ende, organizamos las siguientes respuestas atendiendo a estos dos aspectos: el primer elemento que desmotiva más por parte del docente es el seguimiento de una metodología de enseñanza y aprendizaje tediosa (50,7%), a su vez, le sigue el bajo nivel de estos y su falta de preparación (32,9%) y, en último término, otro factor que desmotiva al alumnado de español es un ambiente poco agradable en el aula (30%). Otros aspectos que tienen que ver con el profesorado o la clase son: ausencia de materiales de calidad (21,4%); no proporcionar una experiencia multicultural (20%); explicaciones solamente orales (19,3%) y un horario inadecuado (17,1%). Finalmente, aquellos componentes más desmotivadores que tienen que ver con el alumnado son los que tienen que ver con la frustración por no poder aprender español adecuadamente (25,7%) y la dificultad del idioma (19,3%).

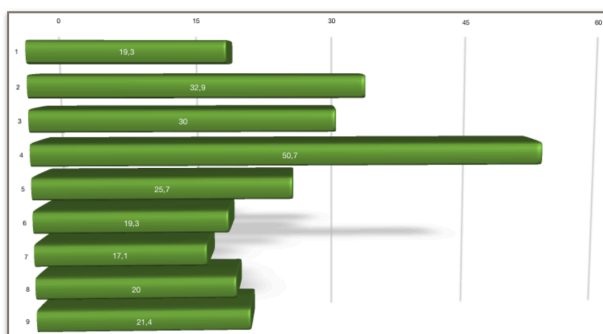


Fig. 10 Desmotivación y amotivación (Elaboración propia)

Explicaciones solamente orales (19,3%).
Nivel bajo del profesorado/ Falta de preparación (32,9%).
Ambiente poco agradable en el aula (30%).
Metodología de enseñanza y aprendizaje aburridas (50,7%).
Frustración por no poder aprender español adecuadamente (25,7%).
Dificultad del idioma (19,3%).
Horario inadecuado (17,1%).
No proporcionar una experiencia multicultural (20%).
Ausencia de materiales de calidad (21,4%).

Por todo ello, los resultados señalan que los rasgos vinculados a la desmotivación y a la amotivación son ajenos al estudiante, es decir, dependen del rol del profesor y el entorno del aula. En consecuencia, encontramos una tendencia al alza que señala la necesidad de mejorar los componentes externos al alumnado, destacando el rol del profesor.

5.5 REMOTIVACIÓN

La última cuestión se refiere a las impresiones sobre las consideraciones que deben mejorar en el aprendizaje del español. En este sentido, se recogieron una serie de datos que versaban sobre la satisfacción y la opinión de los alumnos.

Clasificamos las respuestas de la Fig. 11 en impresiones positivas y de los resultados se desprende que los alumnos coinciden en que si un aprendiz no está motivado, conviene profundizar en los aspectos del aula y del aprendizaje: consideran sugerente hacer que los contenidos y los materiales sean más interesantes y atractivos (53,1%). Similarmente, afirman que el aprendizaje tiene que resultar entretenido y agradable para no caer en la desmotivación o amotivación (46,9%). En último lugar, destacan que se deberían enfocar las actividades de una forma más motivadora (46,2%). Por otra parte, otros aspectos que resultan efectivos para la remotivación son aquellos centrados en el alumno, como aumentar su satisfacción y motivación (37,2%), cuidar su autoestima y aumentar su confianza (36,6%), fomentar ideas realistas sobre el aprendizaje (34,5%) y facilitar una retroalimentación motivadora (17,2%). En lo que respecta al clima del aula, destacan crear un ambiente acogedor(27,6%) y reforzar la conducta de los profesores (17,2%).

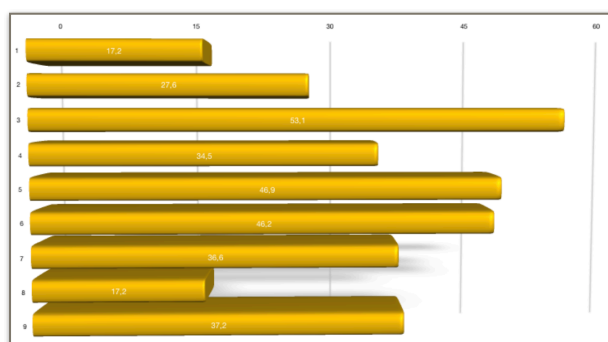


Fig. 11 Remotivación (Elaboración propia)

Reforzar la conducta de los profesores (17,2%).
Crear un ambiente acogedor en el aula (27,6%).
Hacer que el contenido sea interesante para los alumnos (53,1%).
Fomentar en los estudiantes ideas realistas sobre su aprendizaje (34,5%).
Conseguir que el aprendizaje sea estimulante y entretenido (46,9%).
Plantear las actividades de una manera motivadora (46,2%).
Cuidar la autoestima de los alumnos y aumentar su confianza (36,6%).
Facilitar una retroalimentación motivadora (17,2%).
Aumentar la satisfacción y motivación de los alumnos (37,2%).

En suma, los datos muestran claramente que los aprendices consideran estos factores como positivos y útiles para una buena remotivación en la enseñanza-aprendizaje del español y para mantener dicha motivación con el paso del tiempo.

5.6 DISCUSIÓN PERSONAL DE LOS RESULTADOS

En general, consideramos, tras examinar los resultados del cuestionario, que los aprendices pueden (y deben) beneficiarse en el proceso de aprendizaje del español introduciendo el componente motivacional en sus clases, independientemente del rango de edad, nivel y país de procedencia, en vista de que los elementos afectivos y emotivos fomentan la enseñanza de segundas lenguas y cada vez están más presentes e integrados.

A su vez, la enseñanza del español como lengua extranjera se enfrenta al reto de encontrar medios para mantener una alta motivación y una enseñanza de calidad. Por este motivo, profundizar en la ya mencionada dimensión motivacional como docentes resulta de gran utilidad en el ámbito de la enseñanza de las diversas competencias del español, dado su relevancia, en el siguiente capítulo presentamos una propuesta metodológica innovadora y motivadora a raíz de los datos extraídos del cuestionario y las respuestas proporcionadas por los informantes. Asimismo, esta propuesta es únicamente un modesto acercamiento a la investigación sobre la motivación y sus variantes y factores contemplados en el ámbito de la enseñanza de español como L2 o LE.

En último término y a modo de valoración personal, como estudiante y futura profesora de español para extranjeros, opino que la motivación cuyo objetivo último es una mayor implicación en la enseñanza de las habilidades, hoy en día, deberían formar parte del currículo con la intención de experimentar de una forma más cercana e innovadora la adquisición y aprendizaje de las diferentes destrezas que ofrece la lengua española. Para concluir, los aspectos que podemos lograr mediante la práctica de la posterior propuesta de la gamificación y el cuestionario marcan un fuerte enfoque en el empleo futuro de los factores afectivo-motivacionales en el contexto escolar, donde los estudiantes aprenden desde un punto de vista creativo, lúdico y, sobre todo, motivador y enriquecedor.

6 PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA INNOVADORA PARA ELE

La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras merece una mayor atención en cuanto a los aspectos afectivos del aprendizaje del español como L2. En particular, precisamos analizar más herramientas y metodologías que estén relacionadas con la gamificación y con el uso de las nuevas tecnologías que permitan a los aprendices apreciar lo que aprenden en función de sus objetivos personales y de su potencial como estudiantes. A fin de mejorar la motivación en el aula de español, en el presente apartado presentamos la siguiente propuesta de unidad didáctica basada en la gamificación digital y en el empleo de las emociones.

De esta manera, destacamos la aportación de la presente propuesta de unidad didáctica, siendo esta una creación personal y original. Por ello, resaltamos el diseño y el planteamiento de la secuencia didáctica en su totalidad como una elaboración basada en nuestros conocimientos, tanto como estudiantes de lenguas extranjeras como profesores de L2. Para la creación de la unidad didáctica y de las sesiones correspondientes, nos hemos basado en todo lo que hemos analizado y examinado acerca de la motivación y las emociones, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en ELE y en la gamificación y las TIC. Del mismo modo, hemos creado todos los ejercicios siendo fieles a nuestra propia imaginación, tomando como medida de referencia el léxico del *trabajo y los hechos de la vida de las persona*, junto con la gramática del *pretérito perfecto e indefinido de indicativo* según el PCIC¹⁴. Finalmente, hemos fundamentado nuestra aportación sobre la propuesta didáctica según los datos recogidos en las encuestas y los cuestionarios diseñados para la investigación de la motivación, con el objetivo de poder proporcionar y aportar a las clases de ELE, una manera dinámica, novedosa y motivadora de tratar los diversos contenidos que aparecen en los manuales de español.

¹⁴ Plan curricular del Instituto Cervantes

6. 1 INTRODUCCIÓN

El planteamiento didáctico que exponemos se ha diseñado para poner en práctica en cualquier centro de enseñanza de idiomas o academia donde se imparta español y las clases sean de una duración de dos horas¹⁵. Se trata de una unidad de tres sesiones de dos horas y está destinada a estudiantes internacionales que estén trabajando o estudiando en España. En lo que respecta al nivel, está previsto que los participantes se matriculen en el nivel intermedio B1 según el *MCER*. Respecto al modo de trabajo, planteamos una organización en equipo, es decir, formar grupos de dos a cuatro personas según las actividades con el fin de favorecer la motivación en los alumnos y el fomento positivo de las destrezas del español. El objetivo principal que perseguimos con la propuesta de la unidad es conseguir que los alumnos interactúen, colaboren y desarrollen sus aptitudes comunicativas completando diversas actividades motivadoras por medio del uso de las TIC y de la gamificación.

6. 2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En cuanto a los objetivos, resumiremos los contenidos comunicativos, gramaticales, léxicos y socioculturales que se van a desarrollar por medio de las tres sesiones que conforman nuestra propuesta didáctica en la siguiente tabla:

Comunicativos	Gramaticales	Léxicos	Socioculturales
Hablar de datos sobre el presente, relatar hechos pasados, identificar acciones temporales, dar un punto de vista, argumentar un hecho	Preterito perfecto y preterito de indefinido de indicativo	Trabajo, lugares de trabajo y oficios, hechos de la vida de una persona, adjetivos para describir trabajos y personas	Áreas laborales en España, costumbres de trabajo

Fig. 12 Objetivos generales (Elaboración propia)

¹⁵ La duración y los contenidos correspondientes a las sesiones se pueden adaptar según el tiempo disponible

En definitiva, estos objetivos funcionan como objetivos de aprendizaje que pretendemos alcanzar con nuestros aprendices de español. A su vez, expresan los contenidos que los alumnos deben alcanzar al final de la propuesta. Para nuestra unidad didáctica, establecemos estos objetivos con el fin de indicar los recursos que se pretenden desarrollar específicamente a través de las sesiones que se trabajarán en las clases.

A continuación, con la intención de desarrollar la presente propuesta, los aprendices deberán adquirir una serie de habilidades y conocimientos particulares, a modo de objetivos específicos, de acuerdo con los contenidos que queremos desarrollar a lo largo de las tres sesiones, como repasamos a continuación en la siguiente tabla:

Desarrollar frases en presente, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido.
Preguntar y responder a preguntas sobre frases y acciones según el tiempo presente o pasado.
Pensamiento y escritura creativa sobre el <i>trabajo y hechos de la vida</i> .
Identificar y utilizar correctamente los tiempos verbales y el léxico propuesto.
Interactuar con otros compañeros y participar juntos en clase.
Escuchar, leer y comprender audios cortos donde aparezcan descripciones usando los tiempos verbales y el léxico correspondiente.
Mostrar interés por las frases e historias que crean los compañeros.
Intervenir en las tareas y juegos de la clase.
Participar en actividades de comunicación y expresión de mensajes orales.
Utilizar internet y los recursos electrónicos como medio de búsqueda de información y aprendizaje.
Reconocer, mencionar y escribir frases con los tiempos verbales y el léxico concreto.

Fig. 13 Objetivos específicos (Elaboración propia)

6.3 NOCIONES

La selección, secuenciación y organización de los contenidos se ha realizado en la medida en que el currículo de español lo permite y en función de los contenidos más relevantes, secuenciados según su complejidad o nivel de significación y organizados temporalmente en tres sesiones que se detallan a continuación. De todos los presentes en el *PCIC*, nos vamos a centrar en los cuatro de acuerdo con lo establecido en el *Plan Curricular*¹⁶ ¹⁷ ¹⁸ ¹⁹. Por ello, los contenidos generales y específicos ya mencionados para el nivel intermedio B1 son los que se reproducen seguidamente:

4. Nociones temporales	
4.2. Localización en el tiempo	4.3. Aspectos de desarrollo
7. Nociones mentales	
7.1. Reflexión, conocimiento	7.2. Expresión verbal

Fig. 14 Nociones generales (*Contenidos del Plan Curricular*)

2 Individuo: dimensión perceptiva y anímica		
2.1. Carácter y personalidad	2.2. Sentimientos y estados de ánimo	2.6. Valores personales
7. Trabajo		
7.1. Profesiones y cargos	7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo	7.3. Actividad laboral

Fig. 15 Nociones específicas (*Contenidos del Plan Curricular*)

¹⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_b1-b2.htm#p4 [Accedido 20 mayo 2022]

¹⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_b1-b2.htm#p7 [Accedido 20 mayo 2022]

¹⁸ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm#p1 [Accedido 20 mayo 2022]

¹⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm#p7 [Accedido 20 mayo 2022]

6. 4 SECUENCIACIÓN Y PLANIFICACIÓN

La organización de las actividades sigue un orden lógico, comenzando por los conceptos más sencillos y un repaso de los conocimientos previos de la materia (en este caso el léxico del *trabajo*). Posteriormente, profundizaremos en los aspectos más complejos de la materia (la gramática del *pretérito perfecto e indefinido de indicativo*), de manera que luego introduzcamos otro apartado a tratar (*hechos de la vida de una persona*) con el objetivo de que los aprendices avancen progresivamente, desarrollando las competencias correspondientes en las tres sesiones, al mismo tiempo que profundizan en los aspectos teóricos y prácticos de los contenidos curriculares. Por ello, realizamos la distribución de las sesiones de la propuesta teniendo en cuenta la complejidad y amplitud de sus contenidos.

La unidad didáctica, a modo de ejemplo, puede iniciarse en la tercera semana del curso escolar tras las jornadas de introducción y tras dar los primeros contenidos, teniendo en cuenta que los cursos de idiomas suelen comenzar por octubre. Distribuiremos las actividades de la propuesta en tres sesiones de trabajo. Para ello, organizaremos a los alumnos en grupos aleatoriamente y expondremos las dinámicas y los contenidos de trabajo a seguir. A continuación, mostraremos una posible organización y planificación:

Mes	UNIDAD DIDÁCTICA: MI PANORAMA LABORAL																														
Oct. 2022	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
																	DÍAS DE SESIÓN (martes y jueves)														

Fig. 16 Distribución orientativa (Elaboración propia)

Para finalizar, en cuanto a la organización espacial, hemos planteado la propuesta para llevarla a cabo en el aula habitual de los estudiantes de español, donde lo ideal es disponer de un aula totalmente equipada con ordenador y pizarra digital, donde los alumnos tengan acceso a wifi y a sus ordenadores o *tablets* personales.

6. 5 METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, perseguimos desarrollar una serie de metodologías activas y participativas relacionadas con las competencias que han de desarrollar los estudiantes en español. Cabe destacar que, con la aplicación de dichas metodologías, se garantizará el desarrollo y la corrección oral y escrita del alumno, así como la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. Desde un enfoque académico, las metodologías que se van a priorizar tienen un mayor potencial que las tradicionales y serán fácilmente más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos y su motivación.

Por esta razón, organizamos la presente propuesta didáctica siguiendo una variedad de enfoques de aprendizaje con el fin de fomentar varias habilidades y destrezas en el alumno. Para empezar, seguiremos un aprendizaje a medida según los requisitos específicos de cada estudiante, emplearemos un aprendizaje proactivo y dinámico y utilizaremos las TIC para lograr un aprendizaje significativo basado en el descubrimiento. Paralelamente, los enfoques metodológicos también fomentarán un aprendizaje autónomo que permita a los alumnos tomar sus propias decisiones, el trabajo en grupo de forma cooperativa y la capacidad de aprender gracias al desarrollo de las competencias del español. Este aprendizaje dinámico, práctico y cooperativo, que se persigue a lo largo de la unidad, se llevará a cabo de acuerdo a los siguientes enfoques:

En primer lugar, el método que más predomina es el de la gamificación, en vista de que, incluyendo una serie de juegos y pruebas dinámicas que desafían a los alumnos y sus capacidades de aprendizaje e inteligencia, estos lograrán asimilar los conceptos de una manera más motivadora y sin ser conscientes de ello, gracias al carácter lúdico de las actividades propuestas. En nuestra propuesta, destacamos la gamificación a través de juegos creados con *Genial.ly*, basándonos en la temática de *Super Marios Bros* en el juego de la OCA y en el juego de escape. Asimismo, también emplearemos *Padlet* para crear contenidos de manera grupal y finalizaremos con un cuestionario de *Quizziz* de carácter interactivo que se realizará en la última sesión final a fin de comprobar los conocimientos adquiridos de los estudiantes.

Mediante el uso de la gamificación, ponemos de manifiesto la motivación de los estudiantes en el desarrollo de los ejercicios y la intensidad del esfuerzo. A través del sistema de puntos que ofrecen los juegos, participarán en equipo siguiendo un plan de logros y recompensas, lo que reforzará dicha motivación a la hora de resolver los ejercicios planteados, mientras que mantienen un comportamiento activo y positivo. En relación con el planteamiento anterior, los aprendices se dividirán en grupos de dos a cuatro personas que irán rotando para realizar las diferentes actividades. Los alumnos trabajarán de forma cooperativa para conseguir los objetivos marcados en la unidad, donde acumularán puntos que podrán canjear por recompensas. En todo momento el papel del profesor será de observador activo y su tarea será vigilar el comportamiento en el aula y responder a las dudas que puedan surgir. En todas las sesiones se reservarán al principio diez minutos para ver cómo están los alumnos, es decir, para evaluar cómo están sus emociones. Luego, dejaremos entre diez-quinze minutos para corregir los ejercicios propuestos y atender a posibles dudas.

A continuación, otro tipo de metodología innovadora que seguiremos es la de la clase invertida o *flipped classroom*, en vista de que, como señalan Fernández Sánchez y Bahena Uriostegui (2015) los alumnos desarrollan el pensamiento crítico y mantienen su motivación e interés en las actividades del aula (p.3). A su vez, los aprendices mejoran sus habilidades sociales mediante el respeto, la empatía y la ayuda a sus compañeros. Por último, regulan sus emociones, lo que les permite desarrollar aún más su inteligencia emocional. En este sentido, en la sesión correspondiente, el componente virtual desarrollará el léxico, la comprensión oral y la gramática correspondientes a la unidad para que los alumnos trabajen con los conocimientos por sí mismos y los desarrollen posteriormente en clase. En definitiva, el aula de español se caracterizará por un ambiente activo en el que estudiante y docente colaborarán para resolver cuestiones que no hayan entendido de los deberes o posibles dudas.

6. 6 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Posteriormente, expondremos la composición de la propuesta. Para ello, describiremos las tres sesiones en este orden: introducción, duración, modo de trabajo, materiales y la descripción de los ejercicios propuestos. Luego, a modo de apartado final, describiremos una serie de consejos útiles sobre cómo podemos tratar las emociones en las sesiones.

6. 6. 1 Primera sesión

En la primera sesión, realizaremos una evaluación inicial para conocer el léxico del *trabajo*. Después, realizaremos una lluvia de ideas con los alumnos a través de la herramienta online *Padlet* y una actividad de comprensión final a través de un juego *online* de la OCA creado con la aplicación en línea *Genial.ly* (ver apéndice II).

La duración estimada de la clase es de dos horas, dividiremos esta sesión en diez minutos para comprobar las emociones de los alumnos al principio de la clase, veinte para la enseñanza del léxico por parte del docente para su posterior puesta en práctica, otros diez para las explicaciones de las actividades y cinco para aclarar posibles dudas y formar los grupos. Luego, los ejercicios se dividirán en: quince minutos para la lluvia de ideas y otros quince para su posterior comentario grupal, es decir, media hora. Finalmente, la actividad final de la OCA ocupará en torno a treinta y cinco minutos. Los últimos diez minutos los destinaremos a posibles dudas o comentarios de los alumnos. En cuanto a la agrupación, estos trabajarán en equipos de cuatro en las dos actividades, mientras, el docente se encargará de guiar los ejercicios, pero dejando que los estudiantes trabajen por su cuenta, por lo que estará disponible en el aula para responder a cualquier pregunta y ayudar a corregir. En relación a los recursos y materiales, necesitaremos acceso a internet, ordenadores y la pantalla digital del aula junto con el proyector y los dos juegos en línea: *Padlet* para la puesta en común del vocabulario y *Genial.ly* para el juego de la OCA.

La primera actividad consiste en hacer grupos de cuatro alumnos en los que tendrán que hacer conjuntamente una lluvia de ideas en la aplicación de *Padlet*²⁰ sobre el vocabulario que conocen o recuerdan de los *trabajos* u *oficios* y mencionar algunas profesiones que recuerden. Tras los primeros diez minutos, los equipos escribirán en su propia columna todas las palabras que conozcan. Luego, los demás grupos dejarán algún comentario de retroalimentación sobre el vocabulario de los compañeros y entre todos votaremos qué equipo es el que comprende más vocabulario en función de su casilla y del número de comentarios que hayan hecho hacia los compañeros.

²⁰ <https://padlet.com/saragonztasc/nvy2khkohsym0w3k> (Elaboración propia) [Accedido 20 mayo 2022]

Después, la última actividad de comprensión se realizará manteniendo los grupos de antes, donde jugarán al tradicional juego de mesa de la OCA para poner a prueba el léxico del *trabajo* que han tratado en la lluvia de ideas. Se trata de un juego dinámico y activo en el que recorrerán el tablero con temática de *Super Mario Bros*²¹ y jugarán a través del *Genial.ly* (ver apéndice II). Para comenzar a jugar, los alumnos empezarán en función de la puntuación anterior. Para ello, emplearemos la pantalla digital y será el docente quien tire el dado para guiar a los alumnos. Para el sistema de puntos, evaluaremos por medio de una rúbrica común, evaluando en todo momento aspectos como su comprensión y expresión oral y la actitud y el comportamiento (ver apéndice IV).

	Primera actividad	Segunda actividad
Descripción	Actividad de precalentamiento y de evaluación inicial mediante una lluvia de ideas y participación grupal para trabajar el vocabulario del <i>trabajo</i>	Actividad final mediante el juego de la OCA para ver la comprensión del léxico sobre el <i>trabajo</i>
Competencias	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora	Expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora
Agrupación	Equipos de cuatro alumnos, escribirán por equipos en sus casillas correspondientes	Equipos de cuatro alumnos, jugarán por turnos
Recursos	Internet, ordenadores y <i>Padlet</i>	Internet, ordenador del profesor, pantalla digital, proyector y el <i>Genial.ly</i> para la OCA
Distribución	Media hora en total: quince minutos para la lluvia de ideas y otros quince para repasar el vocabulario	Treinta y cinco minutos

Fig. 17 Resumen primera sesión (Elaboración propia)

²¹ Videjuego de acción, aventura y plataformas que se puede jugar tanto individual como por equipos: “los juegos de la saga Super Mario han ocupado una posición privilegiada tanto en las listas de ventas como en los corazones de miles de personas de todo el mundo”: https://www.nintendo.es/Juegos/NES/Super-Mario-Bros-803853.html#Informaci_n [Accedido 20 mayo 2022]

6. 6. 2 Segunda sesión

La segunda sesión estará formada por una metodología activa de clase invertida y una actividad final donde realizaremos un juego de escape o *escape room* (ver apéndice III).

Antes que nada, distribuiremos la clase de manera diferente, esto es, destinaremos media hora en casa a modo de trabajo individual y luego en clase presencialmente. Las horas lectivas se repartirán de la siguiente manera: para empezar, diez minutos destinados a conocer las emociones de nuestros aprendices, después, media hora para repasar los contenidos y hacer una pregunta al compañero, cinco para las aclaraciones y diez de descanso entre las actividades. En última instancia, el resto de la clase lo dedicaremos para el juego de escape de *Genial.ly*, donde los últimos quince minutos se utilizarán para dudas. En lo que respecta al modo de trabajo, los alumnos trabajarán individualmente en casa y luego en parejas y en grupos de cuatro en clase. Además, el profesor subirá a *Google Classroom* (o similar) las actividades y recordará qué ejercicios van a realizar en el aula, es decir, la gamificación. El docente estará a disposición de los alumnos por correo electrónico en caso de que surja alguna pregunta y en el aula para responder posibles dudas. En esta sesión necesitaremos internet, ordenadores, el enlace a *YouTube* y también a la presentación interactiva, la pantalla digital y el proyector, el juego de escape online de *Genial.ly* y acceso a *Google Classroom*.

Para empezar, los aprendices tendrán en la plataforma de *Google Classroom* (o semejante) la tarea publicada con suficiente antelación. La actividad para realizar en casa consiste en un visionado en *Youtube* y leer un *Genial.ly* interactivo a modo de presentación didáctica creado por el docente. Ambos enlaces están planteados para trabajar la segunda parte del vocabulario del tema: *hechos de la vida de una persona* y repasar la gramática para que puedan realizar las actividades a posteriori sin ningún problema.

Como hemos observado, la presente sesión constará de dos partes: la tarea en casa para el video²² y la presentación²³ interactiva (para la comprensión de la gramática sin la

²² <https://www.youtube.com/watch?v=UqJhohKND6g> [Accedido 20 mayo 2022]

²³ <https://view.genial.ly/62b1c821dfcd5400109801d2/presentation-presentacion-einstein> (Elaboración propia) [Accedido 20 mayo 2022]

explicación del docente). En primer lugar, el video trata sobre una profesora española que narra su experiencia como profesora de zumba, destacando el empleo del *pretérito perfecto e indefinido* de indicativo y la temática de los *hechos de la vida*. Durante el visionado, los aprendices tomarán notas para describir los aspectos que consideren más interesantes y escribir una pregunta para un compañero sobre una experiencia particular. Luego, en clase realizarán dichas preguntas y trataremos los datos más relevantes.

Después, comenzaremos con el juego de escape para abarcar todos los conceptos aprendidos previamente en casa, esto es, el *pretérito perfecto e indefinido de indicativo* y los *hechos de la vida*. Para ello, organizaremos en grupos de cuatro de manera aleatoria mediante la aplicación de *Fluky io* la distribución. Luego, jugarán cuatro mini pruebas para que comprueben si han entendido la gramática y el vocabulario correctamente. Durante la realización del juego, habrá un ordenador y un representante por cada grupo, este seleccionará la respuesta correcta una vez hayan participado todos. Para finalizar, el grupo que pase todas las pruebas se llevará algún tipo de premio, como descubrir una recompensa de puntos que les ayudará a la nota de clase. Basaremos dicho sistema de puntos en la misma rúbrica para observar la competencia comunicativa de los alumnos (ver apéndice IV).

	Primera actividad	Segunda actividad
Descripción	Clase invertida para la gramática (<i>pretérito perfecto e indefinido de indicativo</i>) y el vocabulario de los <i>hechos de la vida</i> en casa. En clase lo comentaremos	Actividad de comprensión final para comprobar la gramática y el vocabulario correspondiente mediante un juego de escape
Competencias	Comprensión auditiva y lectora y expresión escrita en casa. Expresión oral y escrita y comprensión auditiva y lectora en clase	Expresión oral y comprensión lectora
Agrupación	Individual en casa y en parejas en clase	Equipos de cuatro alumnos
Recursos	Internet, ordenadores, video <i>Youtube</i> , presentación <i>Genial.ly</i> y <i>Google Classroom</i>	Internet, ordenadores, juego de escape de <i>Genial.ly</i>
Distribución	Medida hora en casa y media en clase	Treinta y cinco minutos

Fig. 18 Resumen segunda sesión (Elaboración propia)

6. 6. 3 Tercera sesión

La tercera y última sesión estará formada por dos actividades. En ellas trabajaremos la gramática relacionada con el *pretérito perfecto* y *el indefinido de indicativo* combinando con las dos temáticas de las clases anteriores: el *trabajo* y los *hechos de la vida de una persona*, a través de *Padlet* y del blog personal para la primera actividad y *Quizziz* para la última.

La duración total de la clase es de horas como en las otras sesiones: dedicaremos los diez primeros minutos para trabajar las emociones con nuestros aprendices, diez para las explicaciones de las tareas y para la agrupación. Posteriormente, destinaremos media hora para el primer ejercicio de escritura creativa y otra media para que completen la segunda parte de esta. Dejaremos diez minutos de descanso entre los ejercicios. En la actividad final emplearemos también media hora para el *Quizziz*. Para su realización, los alumnos trabajarán en parejas, en grupos de tres y todos juntos. Mientras, el profesor guiará las actividades y estará a disposición de los alumnos para ayudar con cualquier duda y corregir. En cuanto a los materiales, necesitaremos *Padlet* y *Quizziz*, ordenadores, el blog de la clase e internet.

La sesión constará de tres partes: la primera será un ejercicio de escritura creativa a fin de trabajar el léxico y la gramática correspondientes, la segunda, que pertenece al primer ejercicio, será una breve actividad relacionada con la historia que creen los propios alumnos. Finalmente, la última será realizar un cuestionario dinámico e interactivo para que comprobemos todos juntos los conocimientos obtenidos en estas tres sesiones.

En primer lugar, el ejercicio de inicio se centra en la escritura, los aprendices crearán una historia de forma grupal en la que participen todos a la vez eligiendo los personajes, las *profesiones* y algunos *hechos de la vida*. Previo a comenzar, en grupos de tres, escogerán y escribirán en *Padlet*²⁴ diferentes elementos sobre un personaje, una *profesión* y un *hecho de la vida* y dejará grabada su selección para que dé comienzo la historia grupal, donde tendrán que añadir dichos componentes utilizando los tiempos verbales correspondientes (*pretérito perfecto* e *indefinido*). La clase se sentará en círculo para escribir entre todos con un

²⁴ <https://padlet.com/saragonztasc/6typ93j7oxbjwjra> (Elaboración propia) [Accedido 20 mayo 2022]

ordenador portátil. Ahora bien, antes de pasar la historia al compañero de la izquierda, los alumnos deberán escribir “*de repente...*” para que el siguiente tenga que recoger la historia y añadir una frase más. Si un alumno no sabe cómo continuar los demás pueden ayudarle en todo momento. En cuanto esté terminada, irán leyendo la creación final uno por uno en voz alta. A su vez, entre todos la corregirán y el docente subirá la historia en formato PDF al blog personal de la clase para que esté a disposición de los estudiantes en todo momento. Para finalizar, los aprendices, en los mismos grupos de tres, volverán a su sección de *Padlet* y tendrán que escribir tres hechos que hayan aprendido de la lectura, uno por cada alumno, y se procederá a comentar entre toda la clase los más comunes.

El último ejercicio consistirá en realizar por parejas un cuestionario dinámico de *Quizziz*²⁵ desde sus ordenadores. Con ello comprobaremos cuánto han aprendido en estas tres sesiones en relación al léxico (*trabajo y hechos de la vida*) y la gramática (*pretérito perfecto e indefinido de indicativo*). La pareja que más puntos obtenga tendrá algún tipo de recompensa final, a elegir entre un premio o una sorpresa. Tras sumar los puntos de la rúbrica (ver apéndice IV), los alumnos que obtengan más puntos obtendrán un premio, este puede ser una medalla de chocolate o caramelos de sabores o puntos para el próximo examen. El resto obtendrá un premio menor como, por ejemplo, una pequeña chocolatina o un caramelo.

	Primera actividad	Segunda actividad
Descripción	Ejercicio de escritura creativa para poner en práctica lo aprendido hasta el momento	Cuestionario final de <i>Quizziz</i> para practicar todo lo aprendido de las tres sesiones
Competencias	Expresión escrita y lectora	Comprensión lectora
Agrupación	Toda la clase y en grupos de tres	En parejas
Recursos	<i>Padlet</i> , ordenadores, internet, blog	Internet, ordenadores, <i>Quizziz</i>
Distribución	Una hora	Treinta minutos

Fig. 19 Resumen tercera sesión (Elaboración propia)

²⁵ <https://quizizz.com/join/quiz/62b2af7a121157001ed78c01/start> (Elaboración propia) [Accedido 20 mayo 2022]

6. 6. 4 Cómo incluir el componente afectivo en las sesiones

Con el objetivo de motivar a nuestros estudiantes tenemos que pensar cómo podemos incluir el factor emotivo en nuestras clases de español (Arnold y Foncubierta, 2019). Por ello, proponemos las siguientes alternativas para crear un aula llena de emociones en un entorno que sea de apoyo y seguro para los aprendices.

Para empezar, un simple acto que podemos hacer en el aula nada más comenzar con nuestra clase de español sería preguntarles a nuestros alumnos cómo están o cómo se sienten ese día, por ejemplo, podemos emplear una frase común para todos como nombre del alumno y sentimiento o hecho (*Hoy Sara está feliz porque se ha comprado un vestido nuevo o hoy Abel está molesto porque no hace buen tiempo*) y que uno a uno vayan comentando. Otra opción a modo de calentamiento podría ser por medio de la escritura, es decir, podemos animar a nuestros aprendices a escribir en una pequeña hoja de papel con autoadhesivo cómo se encuentran y ponerlo en la esquina de la pizarra o en la mesa del alumno para que podamos identificar cómo se encuentran. En definitiva, consideramos que ambas opciones constituyen una forma que apela positivamente a los sentimientos de los estudiantes y que podemos utilizar para medir cómo está el ambiente en clase.

En lo que respecta al propio desarrollo de las clases, resaltamos cambiar a los alumnos de lugar y de parejas para que no trabajen siempre con los mismos compañeros, ya que resulta fundamental en el aula de idiomas que los alumnos se den la oportunidad de hablar con los demás compañeros. Similarmente, ponemos de manifiesto que el profesor conozca los nombres de los alumnos en cuestión, en vista de que al llamar a los alumnos por su nombre les trasladamos el mensaje de que nos importan como seres humanos y como nuestros alumnos en el aula. Por otra parte, si estamos realizando un ejercicio o una exposición, antes podemos preguntar a los alumnos cómo están para comprobar si están viviendo la actividad desde la emoción y la afectividad o desde la parte de la producción escrita u oral. Con estas acciones contribuiremos a la autorregulación del aprendizaje con la intención de conocer las emociones de los estudiantes y su motivación de forma paralela.

De manera similar, si un alumno no sabe algo o se pierde podríamos animarlo a decir “no entiendo esto” o “me da vergüenza esto”, con el fin de que sean conscientes, mediante la identificación y posterior reflexión de aquellos aspectos que no entienden y que tanto el profesor como los demás compañeros pueden ayudar a superarlos. Mediante este pequeño gesto, podemos hacer que los alumnos estén receptivos para que todos puedan seguir avanzando gracias a este clima emotivo en el aula, ya que con ello conseguiremos que el resto de la clase se desarrolle de una manera más fructífera y, por lo tanto, motivadora. Por otra parte, una opción muy positiva antes de comenzar cualquier actividad o explicación es dar a entender a los alumnos de manera explícita que el error no es algo negativo como nos han enseñado, sino que es algo positivo en el sentido de que nos enseña, ya que gracias a un error podemos aprender todos; además, los errores forman parte del aprendizaje y son necesarios de alguna forma, ya que no tiene nada de malo.

Finalmente, esto no podría ser posible sin el rol que cumple el docente, por ello, resulta conveniente impulsar en las actividades lazos afectivos entre los miembros de la clase y del profesor desde su rol de ayudante, puesto que con su participación, fomentamos los roles profesor-alumno y aumentamos el componente afectivo. Por ello, es fundamental tener en cuenta cómo los docentes manejan las diferentes dinámicas de grupo y de equipo en las diferentes actividades que se proponen, consecuentemente, tenemos que dedicar tiempo a generar dichas dinámicas de grupo. Asimismo, en todo momento el profesor ha de ser consciente de que las emociones tienen que estar acompañadas de los recursos lingüísticos determinados según el nivel y los contenidos que se estén tratando para trabajar ambos conceptos de manera eficaz. Como conclusión, como profesores de español (o de cualquier idioma), no debemos forzar a un estudiante a hacer algo, porque no conocemos la emoción que pueden tener fuera del aula, ya que dicha emoción desconocida puede repercutir en el hecho de participar o no en una actividad o de participar activamente en el aula.

6. 7 EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta didáctica así como el cumplimiento de los objetivos requiere una apreciación de carácter continuo. En este sentido, no nos vamos a limitar solamente a valorar los progresos y dificultades de cada uno de los aprendices, sino que también pretendemos recoger información sobre la adecuación de los contenidos, las actividades diseñadas, los recursos utilizados o la temporalización empleada. Por todo ello, resulta imprescindible hacernos la pregunta: ¿qué vamos a evaluar? A este respecto, seguiremos dos criterios: la actitud y la cooperación.

En primer lugar, con la actitud y la cooperación de cada estudiante, destacamos el comportamiento y la participación activa en la clase, por lo que no solo nos centraremos en los conocimientos que muestran en los ejercicios correspondientes, sino que también en su actitud y comportamiento. En consecuencia, aquellos estudiantes que no trabajen en equipo o no realicen las actividades de manera adecuada, perderán el derecho a continuar dicha evaluación. Finalmente, estos criterios aparecerán en la rúbrica que utilizaremos para evaluar a los estudiantes (ver apéndice IV).

6. 7. 1 Técnicas

Destacamos las siguientes técnicas para la evaluación correspondiente:

Técnicas para la evaluación
Observación sistemática del trabajo, la participación y la integración de los estudiantes en el aula.
Intercambios orales: preguntas y respuestas en el aula, diálogos, breves coloquios y debates.
Ejercicios específicos asociados a los diferentes objetivos programados en la práctica docente.
Revisión, análisis y comentario de las actividades realizadas recogidos en los ejercicios de las sesiones.

Fig. 20 Técnicas para evaluar a los aprendices (Elaboración propia)

7 CONCLUSIONES

Como resultado de la intención y el empeño personal de ahondar en tan apasionante terreno de investigación como es el de la dimensión motivacional en la enseñanza de idiomas, se propuso el presente TFM. Bajo estos parámetros hemos pretendido exponer los rasgos más significativos de la motivación y, en especial, aquellos relacionados con el terreno de la amotivación, la desmotivación y la remotivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo, hemos pretendido verificar la evolución del componente motivacional en la enseñanza de segundas lenguas y en la enseñanza del español a través de su evaluación mediante un cuestionario destinado a los aspectos motivacionales en participantes que estudian español como L2. Con este fin, hemos atendido dichos aspectos afectivos que resultan especialmente primordiales en los aspectos motivacionales y hemos realizado una propuesta didáctica para una clase de ELE que emplea recursos tecnológicos, didácticos e innovadores.

Nuestro objetivo central era comprobar la magnitud de los componentes motivacionales en los estudiantes de español como lengua extranjera, concretamente, averiguar la trascendencia de la amotivación, la desmotivación y la remotivación, a fin de comprobar qué elementos resultan más motivadores en el aula de ELE. En vista de que tanto la motivación al igual que la remotivación resultan dos conceptos afectivos intrínsecamente relacionados que, como docentes de español, tenemos que tomar en consideración a la hora de favorecer la motivación. Consiguientemente, numerosos y variados razonamientos han resultado de este estudio mediante el análisis y las respuestas de diversos estudiantes de español, donde hemos constatado los resultados positivos acerca de dichos componentes. Asimismo, hemos verificado los datos obtenidos y hemos examinado que la información de las encuestas indica que los estudiantes de español se sentían motivados para aprender gracias a la importancia del valor intrínseco e integrador de su aprendizaje. Además, los alumnos afirmaron que tal motivación era un componente clave que potenciaba sus ganas de seguir aprendiendo para cumplir sus objetivos a largo plazo. De esta manera, los siguientes puntos han sido evaluados con éxito:

Primeramente, la lengua española y su cultura favorecen los componentes motivacionales intrínsecos e integradores de apoyo afectivo para un aprendizaje significativo en estudiantes de español. El objetivo principal que perseguimos con el cuestionario es dar a conocer numerosos elementos que contribuyen a la motivación y a la remotivación empleando un enfoque informativo sobre aquellos componentes desmotivadores y amotivadores. En este sentido, consideramos el carácter afectivo y emotivo en el aula de ELE como una herramienta pedagógica e innovadora que funciona como refuerzo educativo motivacional, tanto para el profesor como para los estudiantes, considerando que “se debe apostar por una educación de LE de calidad y con una financiación suficiente que permita contar con un profesorado formado y con los recursos necesarios a su disposición” (Méndez Santos, 2020b, p.87).

A continuación, planteamos una propuesta de unidad didáctica que se denomina *Mi panorama laboral* para ser utilizada como un planteamiento que funcione como medio motivador en el aprendizaje del español, el desarrollo de este y la consolidación de los objetivos personales e individuales del alumnado, atendiendo en todo momento a las necesidades afectivas de estos. Los aprendices, a través de las tres sesiones que proponemos, fomentarán las diversas destrezas del español en el aula y sus habilidades comunicativas, gramaticales, léxicas, lingüísticas y culturales, siguiendo un enfoque y una estrategia de enseñanza en la que los nuevos conocimientos se adquieren mediante el esfuerzo y la consecución de los contenidos gracias a la gamificación y al uso de las TIC, sin olvidar el empleo de las emociones en el aula con la intención de potenciar un entorno lúdico en el que los aprendices se sientan seguros y motivados.

Definitivamente, enfatizamos el recorrido de los aspectos afectivos en la dimensión de la enseñanza del español. En consecuencia, incluimos este aspecto tanto dentro como fuera del aula, dado que la magnitud motivacional no sólo ha de contemplarse desde la posición del aprendiz, sino que el profesorado ha de prepararse sin limitarse meramente a los aspectos docentes. Asimismo, subrayamos la relevancia de aportar y difundir una serie de factores constructivos, auténticos y favorables que permitan la motivación intrínseca e integradora del aprendiz en su formación, al mismo tiempo que la remotivación si un alumno se ha sentido amotivado o desmotivado alguna vez.

7.1 IMPACTO

En relación con la influencia y la contribución significativa, se analizaron los datos del cuestionario para dar cuenta del impacto de los componentes motivacionales en el progreso del aprendizaje de español. Por lo tanto, pretendíamos determinar si los estudiantes se sentían motivados o, por el contrario, desmotivados en su experiencia con el español, con el fin de analizar si los aspectos motivacionales podían proporcionar una postura positiva hacia su aprendizaje. Ahora bien, las respuestas indicaron que la motivación influye considerablemente en el aprendizaje del español.

A este respecto, a la hora de plantearnos la propuesta de unidad didáctica, sobre la base del marco teórico que hemos seguido, nos ha permitido comprender las novedades en el campo científico de las características de la amotivación, la desmotivación y la remotivación en la enseñanza de segundas lenguas y sus ventajas para fomentar la motivación gracias a la implementación de la gamificación y de las emociones en el aula de español. Adicionalmente, para el diseño de este estudio, nos hemos basado en los análisis e investigaciones sobre la dimensión motivacional en el aprendizaje de idiomas realizados por otros investigadores en la materia, destacando Dörnyei y Ushioda (2011), Méndez Santos (2020), Cassany (2022) y Santana (2022). Esto nos ayudó a profundizar en la dinámica de las dimensiones afectivas y tecnológicas para lograr el desarrollo de la motivación en los estudiantes y su enriquecimiento a través de nuestra propuesta de gamificación.

Con este fin, seguimos el procedimiento de recogida de datos para conseguir los resultados obtenidos gracias a la participación de los encuestados, lo que nos ha permitido identificar los datos motivacionales mencionados. Como resultado, consideramos positivo el impacto de dicha motivación para seguir fomentando el aprendizaje del español, en vista de que las respuestas han resultado positivas y optimistas. En definitiva, podemos concluir que la propuesta basada en la gamificación y el empleo de los diversos elementos motivacionales y emocionales en el aula promueven el desarrollo del español como lengua extranjera, debido a que para que suceda un aprendizaje idóneo, es imprescindible que estos elementos afectivos y motivacionales intervengan de manera combinada hacia los objetivos personales de los aprendices.

7. 2 LIMITACIONES

A pesar de que el presente estudio presenta resultados beneficiosos y positivos, encierra ciertas restricciones que deberían tenerse en cuenta en futuras investigaciones. Seguidamente, describimos en detalle las dos principales limitaciones identificadas a partir de la propuesta de gamificación y del cuestionario de *Google Forms*:

Para comenzar, como ámbito de investigación y conocimiento, la dimensión motivacional vinculada a la gamificación y al empleo de las nuevas tecnologías en el aula de idiomas requiere una reflexión más profunda en función del uso de nuevas técnicas y metodologías, visto que, al respecto de nuestra propuesta de unidad didáctica planteada en este TFM, solamente nos hemos basado en la técnica docente de la gamificación, por lo que, resultaría conveniente explorar otros caminos y propuestas que puedan desarrollarse con la misma eficacia. Por lo tanto, hay que tener en consideración la existencia de nuevas técnicas asociadas a la creación de contenidos tanto pedagógicos como digitales, como es el caso de los proyectos de aprendizaje-servicios o de creación de contenido digital en la adquisición de idiomas. En consecuencia, sería preciso realizar en la propuesta de unidad didáctica una adaptación profunda de los contenidos e incluso aprovechar ciertas ideas aquí planteadas para adecuarlas al nuevo escenario.

Por otra parte, a propósito del cuestionario, observamos la dimensión motivacional como un factor que varía con el tiempo a partir de un único formulario. No obstante, la motivación y sus componentes oscilan en diferentes niveles temporales y en diversas direcciones, en la medida en que puede incrementarse o rebajarse en respuesta a una factores externos como la amotivación o la desmotivación del alumnado. Así pues, siguiendo esta misma línea, consideramos oportuno e instructivo recoger la evolución de la motivación durante un plazo más amplio que incluyera momentos decisivos como el inicio y el final del curso, a fin de hacer una comparación mayor respecto a los datos clave de la motivación, amotivación, desmotivación y remotivación en los aprendices de español.

7.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a futuras líneas de investigación, el marco teórico es estimulante en relación a la motivación y el desarrollo de la amotivación, desmotivación y remotivación en los estudiantes. Sin embargo, esto todavía requiere ser examinado y estudiado con un enfoque más amplio y específico.

Como se ha vislumbrado en el apartado anterior, una posible investigación futura sería comparar la técnica de la gamificación de la propuesta de unidad con otras metodologías más innovadoras en lo que respecta a la adquisición de una segunda lengua, puesto que en el presente TFM hemos propuesto cambiar un estilo convencional de enseñanza de las destrezas del español por otro más moderno que utilice las TIC y la gamificación. A su vez, otro contenido que podría ser útil para futuras investigaciones sería analizar el cuestionario examinando en mayor profundidad todas las habilidades y destrezas atendiendo al español como L2. Con estas aportaciones, sería posible que los profesores e investigadores de español como lengua extranjera pudieran utilizar estos conceptos en sus clases y estudios con facilidad, centrándose principalmente en los fundamentales para asentarlos posteriormente en la motivación en el aula de español.

En definitiva, para analizar mejor la relevancia de estos resultados, futuros estudios podrían abordar más investigaciones sobre la motivación de la L2 basados en la enseñanza y en el aprendizaje que ofrece la lengua española, incluyendo nuevos campos como el de la creación de contenidos y el del aprendizaje por servicios. Con ello, podríamos explorar el proceso de la motivación y el desarrollo de los demás aspectos afectivos como instrumento con capacidad para la enseñanza de idiomas, particularmente en el ámbito del español como lengua extranjera atendiendo a nuevas técnicas que incluyan la creación de contenidos en el aula y de las TIC. Con este fin, examinaríamos de una manera más óptima las aptitudes de los aprendices en función de su motivación, así como la capacidad de mantenerla, por lo que serían aspectos relevantes a considerar a la hora de plantear la incorporación de la dimensión afectiva en el aula.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. *Biblioteca virtual redELE*, 4(2), 1-202. <http://hdl.handle.net/11162/75981>

Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ELE. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español*. 42-55. Sofía: Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/05_aleksandrova.pdf

Al Kaboody, M. (2013). Second language motivation; the role of teachers in learners' motivation. *Journal of academic and applied studies*, 3(4), 45-54. <https://academians.org/Media/Default/Articles/April2013/April2013-4.pdf>

Albalawi, F. H., & Al-Hoorie, A. H. (2021). From Demotivation to Remotivation: A Mixed-Methods Investigation. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211041101>

Arnold, J., & Brown, H. D. (2000a). Mapa del terreno. En Jane Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.256-283). Cambridge University Press https://www.academia.edu/20469537/El_aula_de_ELE_un_espacio_afectivo_y_efectivo1

Arnold, J. (Ed.). (2000b). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Arnold, J., & Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

Ayerbe, M. J. A., & Espí, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>

Bandura, A (Ed.), & Watts, R. E. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf

Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de gamificación. *Gabinete de Tele-Educación*. 1-33. [10.13140/RG.2.1.3807.9848](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3807.9848)

Brown, J. (1988). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. R. C. Gardner. London: Edward Arnold, 1985. Pp. xiv 208. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), 419-421. [doi:10.1017/S0272263100007634](https://doi.org/10.1017/S0272263100007634)

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.

Carpenter, C., Falout, J., Fukuda, T., Trovela, M., & Murphey, T. (2009). Helping students repack for remotivation and agency. En A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 conference proceedings*. 259-274. Tokio: JALT. https://www.researchgate.net/profile/Tim-Murphey/publication/281609536_Helping_students_repack_for_motivation_and_agency/links/5f5896fd458515e96d3b638b/Helping-students-repack-for-motivation-and-agency.pdf

Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M., & Muñoz, M. C. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>

Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, 15.

Cho, Y., & Chung, H. (2014). Demotivation and remotivation affecting L2 English learning of Korean college students. *영어영문학*, 27(2), 387-408. [10.35771/engdoi.2014.27.2.018](https://doi.org/10.35771/engdoi.2014.27.2.018)

Centro Virtual Cervantes (2022). *El español en cifras*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm

Combe, C. (2022). Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, 41.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. [doi:10.1017/S0267190501000034](https://doi.org/10.1017/S0267190501000034)

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

Escudero, M. P. G. (2007). Función del profesor de E/LE en el ámbito de la motivación. En *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. 247-260. Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341081>

Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>

Falout, J. (2012). Coping with Demotivation: EFL Learners' Remotivation Processes. *TESL-EJ*, 16(3), 1-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995738.pdf>

Fernández Sánchez, P., & Bahena Uriostegui, M. (2015). Buenas prácticas para la creación de una comunidad de aprendices en el aula de español y la aplicación de la metodología de clase invertida. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. 1-14. Cuenca. <http://hdl.handle.net/11162/115551>

Fonseca Mora, M. C. (2005). El Componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-79). Servicio Publicaciones U C A M . https://www.researchgate.net/publication/309583526_El_componente_afectivo_en_el_aprendizaje_de_lenguas

Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-368. <https://doi.org/10.2307/330113>

González, C. (2014). Estrategias Gamificación aplicadas a la Educación y a la Salud. *Simposio internacional de videojuegos y educación*. 1-26. Mar del Plata: Micsur. https://www.researchgate.net/publication/263424740_Estrategias_Gamificacion_aplicadas_a_la_Educacion_y_a_la_Salud

Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>

Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication education*, 46(4), 245-261. <https://doi.org/10.1080/03634529709379099>

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.

Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J. M., & Herrera Ramírez, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>

Huneault, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*. 11, 145-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303921>

Izquierdo, N. C. (2010). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación*. 1-7 <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>

Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE?: El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica*, 1, 100-107. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11504/1/aulainvertida.pdf>

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students?. *Language Teaching Research*, 13(4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>

Kikuchi, K. (2015). Demotivation in second language acquisition. *Demotivation in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Kim, S. (2015). Demotivation and L2 Motivational Self of Korean College Students. *English teaching*, 70(1). [10.15858/engtea.70.1.201503.29](https://doi.org/10.15858/engtea.70.1.201503.29)

López, M. M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (5), 27-46. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1002/958>

Llorens Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C. J., Compañ, P., Satorre Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *Smart Learning*, 4(1), 25-32. <http://hdl.handle.net/10045/57605>

Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27), 1-4. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Méndez Santos, M. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. 99-122. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/97608/1/2019_Mendez-Santos_EtudesRomanesDeBrno.pdf

Méndez Santos, M. C. (2020a). Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, (23), 95-123.

Méndez Santos, M. C. (2020b). La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: Un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos. *Culture Crossroads*, 15(1), 74-91. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=939310>

Nakajima, B. A. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, (21), 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7834946>

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. 1-35. <https://ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2015/05/erfacwhite.pdf>

Piñol, M. C. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19). 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152427002.pdf>

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación: Revista interuniversitaria*, 34(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.27153>

Reyna, L. E. M. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (8), 1-38. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/141/113>

Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932

Román-Mendoza, E. (2022). Sí, la pedagogía digital crítica debe contribuir a la enseñanza de lenguas segundas y de herencia. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, 93.

Ryan, S. (2013). Motivation. M. Byram, & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.

Sáez, F. T. (2022). Segundas lenguas y tecnología: claves para una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas :Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, 7.

Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005>

Santana, H. R. R. (2022). Creación de contenido digital e investigación sobre el español como lengua extranjera.: Revisión crítica de la recogida de datos en proyectos de prosumirtuación. *Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.1344/teisel.v1.38319>

Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Stefatou, I., & Lifante, A. R. (2011). La motivación en el aula de ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, (3), 64-73. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/15050/19/0>

Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298. [doi:10.1017/S0272263100009979](https://doi.org/10.1017/S0272263100009979)

Stanley, C. (2000). Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva. En J. Arnold, (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (pp.127-141). Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2001). Exploring the Role of Motivational Thinking. En Dörnyei, Z. y Schmidt, R., (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.93-125). Second Language Teaching & Curriculum Center.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)

Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (29), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/921/92159587009/92159587009.pdf>

Viúdez, F. C. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 213-220. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 12, 75-81. <https://core.ac.uk/reader/19609789>

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

9 APÉNDICES

APÉNDICE I: CUESTIONARIO (ELABORACIÓN PROPIA)

Información personal de carácter orientativo.
En primer lugar, nos gustaría hacerte algunas preguntas sobre ti.

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu identidad de género?

Hombre
 Mujer
 No binario
 Prefiero no decirlo

¿Cuál es tu edad?

Menor a 18
 18 años a 24 años
 25 años a 34 años
 35 años a 44 años
 45 años a 54 años
 Más de 54

¿Cuál es tu nacionalidad?

Tu respuesta: _____

¿Con cuál de estas opciones te sientes más identificado para estudiar español?

Me entusiasma el lenguaje, la música, la literatura, la cultura española, el cine, etc.
 He recibido una beca para estudiar español, es un requisito en mi trabajo, mis familiares quieren que aprenda español.
 Necesito un certificado, deseo ampliar mi currículum, quiero obtener un puesto de trabajo.
 Voy a hacer un intercambio, me gustaría poder relacionarme con hispanohablantes, mi sueño es vivir en un país hispanohablante.

Mi relación con el español.

Ahora nos gustaría saber un poco más sobre tu trayectoria con el español y tus planes para el futuro.

¿En qué nivel estás? / ¿Qué nivel tienes?

A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 C2

¿Dónde estudias español?

Instituto/ Universidad
 Centro de Idiomas de la Universidad
 Escuela Oficial de Idiomas
 Academia privada
 Clases particulares
 Por mi cuenta
 Otro: _____

¿Cómo te imaginas tus perspectivas con el español a largo plazo?

Muy negativas
 Un poco negativas
 Ni positivas ni negativas
 Algo positivas
 Muy positivas

Panorama de la motivación.

En esta sección, queremos saber cómo te sientes con respecto a tu propia motivación y a tu comodidad aprendiendo español.

Pensando en tu relación con el español, ¿qué opciones consideras más importantes para estar motivado?


Descubrir una cultura nueva
 Leer libros, escuchar música o ver películas
 Tener más opciones profesionales
 Conocer nuevas amistades
 Viajar más
 Entretenimiento y recreación
 Reto personal
 Aumentar mi nivel de español
 Obtener una titulación
 Otro: _____

¿Qué factores consideras más desmotivantes a la hora de estudiar español?

Explicaciones solamente orales
 Nivel bajo del profesorado/ Falta de preparación
 Ambiente poco agradable en el aula
 Metodología de enseñanza y aprendizaje aburridas
 Frustración por no poder aprender español adecuadamente
 Dificultad del idioma
 Horario inadecuado
 No proporcionar una experiencia multicultural
 Ausencia de materiales de calidad
 Otro: _____

En tu opinión, ¿qué aspectos consideras que deberían mejorar en el aprendizaje de español?

Reforzar la conducta de los profesores
 Crear un ambiente acogedor en el aula
 Hacer que el contenido sea interesante para los alumnos
 Fomentar en los estudiantes ideas realistas sobre su aprendizaje
 Conseguir que el aprendizaje sea estimulante y entretenido
 Plantear las actividades de una manera motivadora
 Cuidar la autoestima de los alumnos y aumentar su confianza
 Facilitar una retroalimentación motivadora
 Aumentar la satisfacción y motivación de los alumnos
 Otro: _____

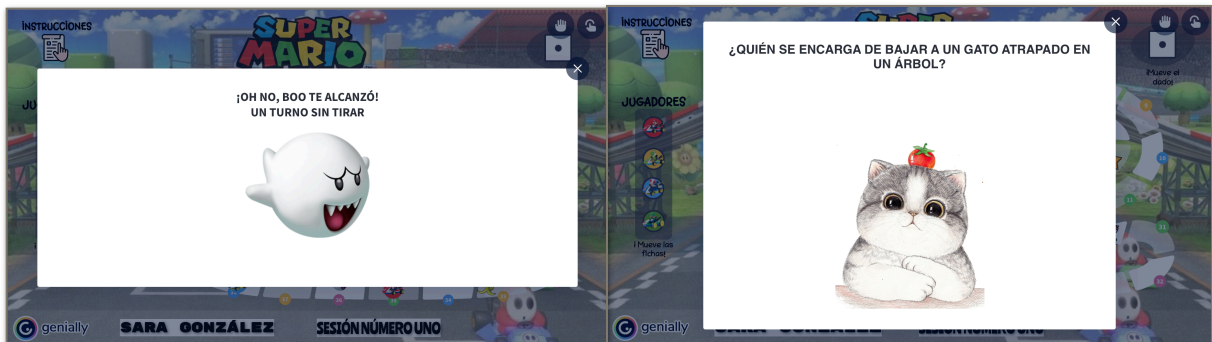


Atrás Página 3 de 3

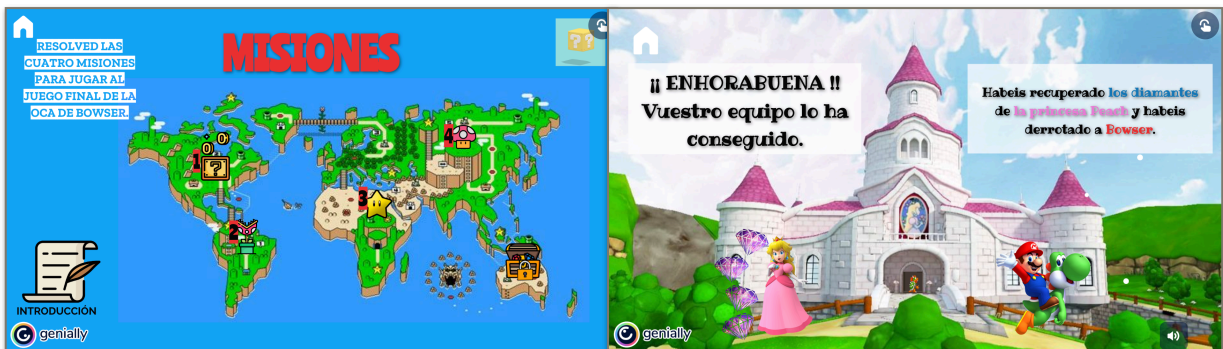
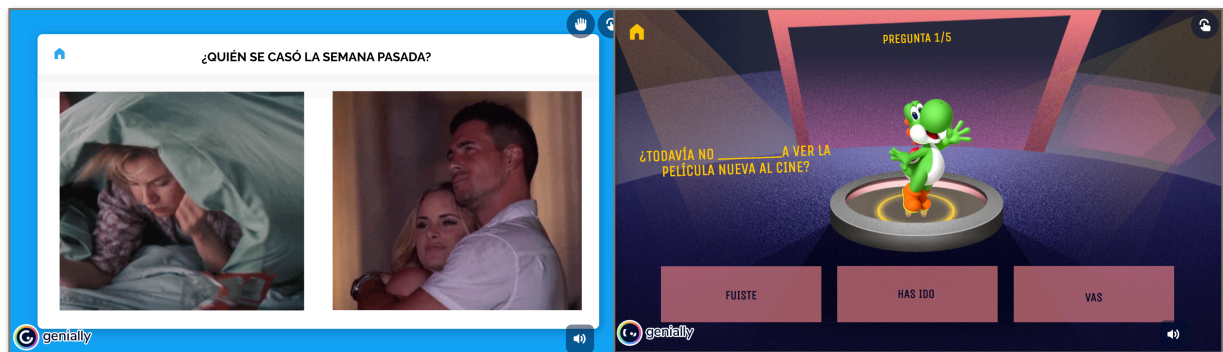
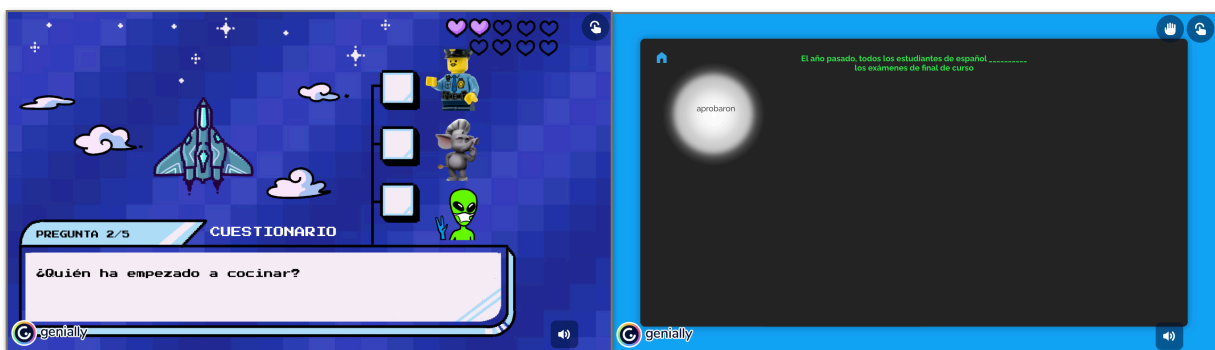
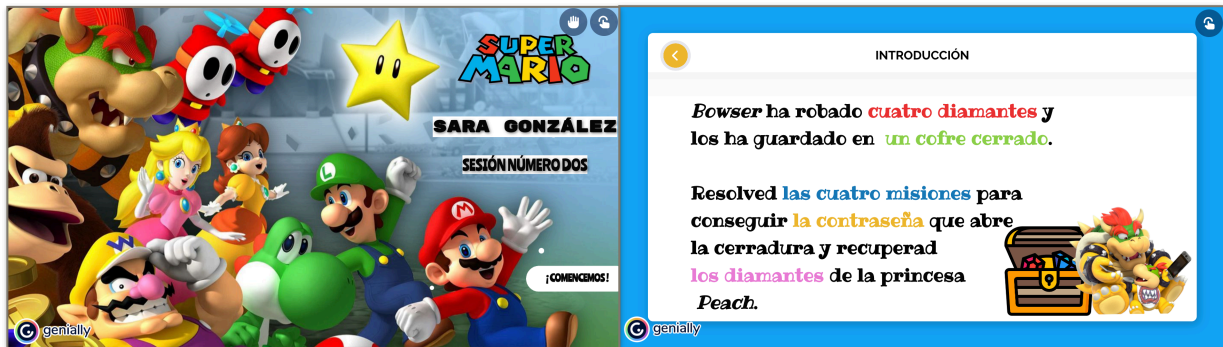
Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. Notificar uso inadecuado - Términos del Servicio - Política de Privacidad

Google Formularios

APÉNDICE II: JUEGO DE LA OCA (ELABORACIÓN PROPIA)



APÉNDICE III: JUEGO DE ESCAPE (ELABORACIÓN PROPIA)



APÉNDICE IV: RÚBRICA DE EVALUACIÓN (ELABORACIÓN PROPIA)

NOMBRE: _____					
<u>CATEGORÍA</u>	POBRE (1 Punto)	NORMAL (2 Puntos)	BIEN (4 Puntos)	EXCELENTE (5 Puntos)	<u>TOTAL</u> (70)
Lenguaje corporal	No hay contacto visual ni interacción	Poco contacto visual e interacción	Poco contacto visual e interacción	Contacto visual e interacción frecuente	
Pronunciación	Incomprensible	Difícil	Con algunos errores	Nativo/ Casi nativo	
Comprensión	Imposible de entender	Poca comprensión	La mayoría es entendible	Totalmente comprensible	
Vocabulario	Falta de vocabulario	Limitado con pocos errores	Apropiado pero algunos errores	Buena variedad y comprensible	
Entusiasmo	No ha mostrado	A veces	La mayoría del tiempo	Muy entusiástico	
Actitud	Baja	Regular	Buena	Excelente	
Cooperación	No coopera	Alguna vez	La mayoría de las veces	Coopera en todo momento	
Comentarios	<input type="checkbox"/> Necesita mejorar <input type="checkbox"/> Satisfactorio <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Excelente				_____